



**Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Postgrado
Maestría en Educación**

**El sistema de acreditación y los criterios de calidad de las instituciones de
educación superior en Chile:**

Debates entre la política y lo público

Maestranda: Camila Morales Cabello

Directora: Mg. María Gabriela Marano

Febrero 2019

Para seguir cuestionando e imaginando otros posibles

ÍNDICE

	Páginas
❖ Resúmenes en castellano, inglés y portugués	5-7
❖ Capítulo 1: PRESENTACIÓN	
1- Justificación	8-14
2- Antecedentes	15-17
4- Problema de investigación. Preguntas, Objetivo general y Objetivos específicos	18-19
5 - Metodología de investigación	20-23
❖ Capítulo 2: TERRITORIOS TEÓRICOS	24-36
• Definiciones conceptuales: políticas públicas, acreditación y calidad de la Educación Superior	
• Discusiones sobre calidad, evaluación y acreditación	
• Estado y políticas públicas en Educación Superior	
❖ Capítulo 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
Análisis y revisión de fuentes primarias	37-46
Análisis de entrevistas a informantes claves	46-83
❖ Capítulo 4: HALLAZGOS	84-91
Principales hallazgos y consideraciones finales	
❖ Referencias bibliográficas	92-100

Listado de Cuadros

Cuadro N°1: Resumen de principales políticas públicas del nivel superior en Chile por período presidencial 1994-2018. Págs. 13-14.

Cuadro N°2: Listado de documentos revisados sobre políticas de educación superior, Chile 1994-2018. Pág. 24.

Cuadro N°3: Listado de entrevistados (as). Pág. 49-50.

Gráfico N°1: Conformación del Sistema de Educación Superior chileno. Pág. 15.

El sistema de acreditación y los criterios de calidad de las instituciones de educación superior en Chile: Debates entre la política y lo público

Resumen:

Esta tesis tiene como objetivo analizar el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las instituciones de educación superior en Chile, a través de la promulgación en el año 2006 de la Ley N° 20.219, y el año 2018 de la Ley N° 21.091, abordando las tensiones que se generan entre estas políticas y lo público. El período referido, da cuenta de la incorporación una serie de cambios referidos al sistema de acreditación, que posteriormente serían profundizados como consecuencia de la movilización estudiantil.

El diseño del proyecto es de carácter cualitativo, utilizándose dos técnicas de recolección de datos: análisis documental y entrevista no estructurada a informantes claves (Vargas, 2012; Vela, 2004; Bogdan y Taylor 1984), vinculados (as) a las instituciones que se encargan de la acreditación, investigadores (as) de distintos centros de pensamiento, dirigentes estudiantiles y políticos (as). En ambos momentos se abordarán conceptos y/o reflexiones referidas a calidad, acreditación, políticas públicas, educación superior y lo público.

En términos generales, respecto de los resultados, se hace énfasis en la necesidad de establecer criterios y estándares claros, esto a propósito de la relación evaluación-acreditación como garante de calidad. Allí, radica la importancia de la generación de esta reforma, hoy en día ley, puesto que genera nuevos organismos encargados, a través de la acreditación integral, de poner atención en la globalidad institucional, la generación de mecanismos de apoyo continuo y la eliminación de las agencias privadas. Ahora bien, respecto de lo público, abordado en el discurso, no se ve reflejado en la ley ni en los cambios generados en el marco de la nueva institucionalidad. Por otro lado, respecto del impacto de dichas transformaciones, aún resulta incierto, esto considerando el nuevo contexto político del país.

Desde allí se pretende aportar a la discusión que existe en torno a la regulación de las instituciones de educación superior, dado que en la actualidad - desde distintos sectores-, se cuestionan los contenidos y el modo en el que se implementarían los cambios referidos a la acreditación y al aseguramiento de la calidad. Lo anterior, contribuye a re pensar la institucionalidad (creación de una nueva entidad, instituciones de educación superior, entre otras) y la noción sobre lo público y lo privado.

Abstract:

The objective of this thesis is to analyze the accreditation system and the established criteria used to measure quality that regulate higher education institutions in Chile, via de promulgation of Law N° 20.219 in 2006 and Law N° 21.091 in 2018. We intend to further explain the tensions generated between these policies and the public sector. The period referred to above, involves a series of changes to the accreditation system that later would deepen its roots with the student movement.

The design of this project is qualitative, utilizing two techniques of data collection: document analysis and non-structured interviews to key informants (Vargas, 2012; Vela, 2004; Bogdan y Taylor, 1984) linked to the institutions in charge of accreditation, researchers from diverse schools of thought, student leaders and politicians. Using both approaches we will cover concepts and/or reflections related to quality, accreditation, public policies and higher education.

With regards to the results, we will make an emphasis on the need to establish clear criteria and standards when it comes to the relation between evaluation and accreditation as forms of guaranteeing quality. This is where the importance of reform lies, given it generates governing organisms in charge of ensuring global institutions via a holistic accreditation process, the creation of continuous support systems and the elimination of agencies from the private sector. The current laws and institutional changes do not reflect a shift towards strengthening the public sector. However, the impact of these changes is still uncertain considering the new political context of the country.

From this perspective we would like to contribute to the existent discussion on the regulation of higher education institutions, given the contents and ways to implement accreditation and quality assurance are still in question from different sectors. We ought to re think the institutions (the creation of a new entity, higher education institutions, amongst others) and the notion between what's public and private.

Resumo:

Esta tese objetiva analisar o sistema de acreditação e os critérios de qualidade estabelecidos para a regulamentação das instituições de educação superior no Chile, considerando a promulgação da Lei de N° 20.219 no ano de 2006 e da Lei N° 21.091 em 2018 e abordando as tensões oriundas entre essas políticas e o público.

No referido período há evidências da incorporação de uma série de mudanças no sistema de acreditação, as quais, foram intensificadas em função da mobilização estudantil.

O projeto de tese é de natureza qualitativa e utiliza-se como técnicas de coleta de dados da análise documental de entrevistas não estruturadas com pessoas chave claves (Vargas, 2012; Vela, 2004; Bogdan y Taylor 1984), vinculadas às instituições acreditadoras, investigadores de diferentes centros de pensamento, e dirigentes estudantis e políticos. Em ambos os casos são utilizados conceitos e/ou reflexões relacionadas a: qualidade, acreditação, políticas públicas, educação superior e o público.

Em termos gerais, em relação aos resultados, destaca-se a necessidade de estabelecer critérios e padrões claros, no que diz respeito à relação avaliação-acreditação como garantidor da qualidade. Aí reside a importância desta reforma, hoje em dia lei, uma vez que surgem novos organismos encarregados pela acreditação integral, que impõe atenção para a geração de mecanismos de apoio contínuo e a eliminação de agências privadas. O público abordado no discurso, no entanto, não se encontra refletido na lei ou nas mudanças geradas no marco da nova institucionalidade. Por outro lado, o impacto dessas transformações ainda é incerto, considerando o novo contexto político do país.

A partir daí pretende-se contribuir para a discussão em torno da regulação das instituições de ensino superior, uma vez que atualmente - a partir da visão de diferentes setores -, são questionados os conteúdos e a maneira como foram implementadas as referidas mudanças na acreditação e a garantia de qualidade. Assim, espera-se contribuir para o repensar o quadro institucional (criação de uma nova entidade, instituições de ensino superior, entre outras) e para a noção sobre o público e o privado.

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN

1. Justificación

Como consecuencia de la implementación de una serie de reformas enmarcadas en la dictadura cívico-militar chilena (1973-1989), se producen transformaciones en distintos niveles del sistema educativo. Particularmente en Educación Superior es posible observar que la creación de instituciones y la expansión del sector privado llevan a la constitución de un sistema heterogéneo y diversificado (un total de 21 universidades, mayormente privadas). Desde allí, se instala en la agenda educativa, la necesidad de regulación del sistema de Educación Superior y la generación de criterios y/o parámetros que permitan en alguna medida velar por la calidad.

Esta idea estuvo originada en Estados Unidos en la década de los 80 y posteriormente expandida hacia Europa, especialmente en España, Francia e Inglaterra, en la que se observa una fuerte influencia tanto del sector empresarial, del mundo académico como del Estado. En este sentido, durante los años '90, se levanta el discurso de que debe existir mayor transparencia en el sistema de Educación Superior y desde allí, surge la necesidad de controlar y mejorar la calidad. Pero en Chile no es hasta el año 2000, que se expande la noción de la importancia de la creación de las agencias de acreditación como un referente que valida a las instituciones de educación superior ante la sociedad.

Ahora bien, para el caso chileno, es posible observar que se desarrollan una serie de procesos de transformación que ocurren en las instituciones de educación superior, puntualmente aquellos que se refieren a las propias instituciones¹ y a los mecanismos establecidos que buscarían asegurar la calidad de éstas. Por tanto, resulta necesario comprender el proceso que vivió el país a partir de 1973, puesto que post la dictadura cívico-militar se generaron transformaciones a nivel político, económico, cultural y social, que de uno u otro modo siguen presentes hasta el día de hoy.

Lo anterior – es decir, dichas transformaciones post dictadura-, son parte de la denominada política de los consensos, establecida desde la transición pactada

¹ Hoy en día, entendemos por instituciones de educación superior a: Centro de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP), universidades estatales y privadas. Este sistema diversificado es producto de las reformas generadas a fines de los '80.

a fines de 1988 (militares, derecha y Alianza democrática²), cuyo objetivo fue no poner en riesgo la tan frágil naciente institucionalidad democrática. En efecto, todas las políticas de este período -denominado la "época de las reformas" (Brunner, J., 2015)-, principalmente en educación tienen como resultado el mantenimiento y profundización del modelo establecido durante la dictadura, orientadas a la evaluación y regulación, dado la expansión institucional y el aumento en el acceso al nivel.

No es hasta el año 2006, producto de las movilizaciones estudiantiles, conocida como "pingüinazo" o "revolución pingüina"³, que se pone en entredicho la institucionalidad vigente bajo la irrupción de liderazgos juveniles, siendo ahí que se pone atención en aquello que hasta ese momento no había sido cuestionado, puntualmente en educación superior. Desde allí se levanta la idea de poner fin a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E), dar gratuidad a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y crear una nueva institucionalidad en educación.

Producto de lo anterior, el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), representante de la colación política denominada Concertación⁴, envía el proyecto que luego se convertiría en la Ley 20.129 para la creación de una nueva institucionalidad (Comisión Nacional de Acreditación), considerando la experiencia previa de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y buscando regular las instituciones de educación superior a través de los mecanismos de acreditación; esto, considerando que existía una necesidad por mejorar la equidad en el acceso, potenciada gracias al *Crédito con Aval del Estado (CAE)*⁵. Allí se instala la lógica de que, para la entrega de recursos estatales, las instituciones deben acreditarse periódicamente y resguardar su calidad (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L. y Ramírez, P., 2017).

Posteriormente, en el año 2012, el movimiento estudiantil levanta la consigna "educación gratuita y de calidad" y se evidencia, por tanto, la crisis que vive la educación en Chile. Esto en respuesta al resultado de las reformas y nueva institucionalidad creadas durante el gobierno anterior, demandas que no fueron abordadas durante el año 2006.

² Hoy Nueva Mayoría.

³ Denominado así, por el uniforme escolar que utilizan.

⁴ Concertación de partidos por la democracia, compuesta por sectores políticos de izquierda, centro izquierda y centro. Posteriormente, en el año 2013, se constituye como "Nueva Mayoría".

⁵ Crédito entregado por el Estado, en términos de garantías de fijación de tasas, pero asignado a Bancos, para que los (as) jóvenes ingresen al Sistema de Educación Superior. Lo anterior, ha generado una alta tasa de endeudamiento (Páez, A. y Kremerman, M., 2018).



Imagen de la Casa Central de Universidad de Chile, tomada durante la movilización estudiantil del año 2012.

Al respecto, el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), representante de la Alianza⁶, genera, nuevamente, una serie de iniciativas, como la rebaja del crédito con aval del Estado, disminución que fue en directo beneficio de las y los estudiantes de Educación Superior, no así el costo para el Estado. Dichas medidas estuvieron enfocadas para neutralizar el nivel de efervescencia del movimiento.

En este contexto, el año 2014, la Nueva Mayoría (ex Concertación), durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) genera una serie de nuevas iniciativas legales, que, de algún modo, buscan dar "respuesta" a las demandas levantadas desde los debates a nivel público. Esto se ve reflejado en el nuevo proyecto de Ley de Educación (hoy, constituida como la Ley 21.091), que trae consigo un paquete de medidas, pero que en ningún caso implican generar un cambio en las bases del modelo. Entre ellas, la creación de:

- la Subsecretaría de Educación Superior (Artículo 8),
- el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Artículo 16),
- el Consejo para la Calidad de la Educación Superior (Artículo 24).

⁶ Coalición de centro derecha que posteriormente (2015) se conoce como "Chile Vamos".

Esta nueva institucionalidad, enmarcada en la Superintendencia de Educación Superior, busca regular la educación superior a través de distintos mecanismos (República de Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2016).

Finalmente, como consecuencia de los hechos ocurridos en Chile, a propósito de las investigaciones gubernamentales y penales realizadas en el año 2012 por lucro en el interior de las universidades⁷, ambos conceptos, están estrechamente relacionados con esta idea de *transparencia* y *fin al lucro*, es decir, se promueve que las instituciones transparenten su situación e información ante la sociedad y, por tanto, exista un mayor control respecto de la dimensión económica.

Por todo ello, es preciso abordar el rol que adquiere el Estado y la configuración de la reforma a la educación superior (hoy en día, Ley 21.091), donde se produce el diálogo entre la noción de lo público y el mercado, hecho que permite la comprensión del sistema de acreditación y los criterios de calidad.

En esta línea, debemos comprender cómo se constituye esta relación entre el sistema de acreditación (que hasta el momento se encuentra en manos de la Comisión Nacional de Acreditación (organismo autónomo, personalidad jurídica y patrimonio propio), que resulta ser un proceso de carácter obligatorio y la noción de calidad, considerando que hoy en día es el único marco regulador existente, y que apunta precisamente a "asegurar" la calidad dentro de las instituciones de educación superior.

Reflexionaremos en torno a cómo se relaciona el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las Instituciones de Educación Superior⁸ en Chile en el período 2006-2018, las características y los contenidos que posee, así como también las concepciones sostenidas respecto de lo público y las tensiones que se generan alrededor de este concepto.

Por ello, nuestra pregunta general alude a *cómo se relacionan el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las*

⁷ En el año 2017, las instituciones de educación superior privadas: Universidad Andrés Bello, Universidad de Las Américas y la Universidad del Mar, fueron investigadas por desviar recursos para el beneficio y aumento del patrimonio del controlado del Grupo Laureate. En esta línea, a través de una serie de mecanismos, evadieron la ley que prohíbe el lucro. En el caso de la Universidad de Las Américas y la Universidad del Mar, han sido fuertemente cuestionadas desde la Comisión Nacional de Acreditación y en la actualidad, no se encuentran acreditadas.

⁸ Compuesto por universidades públicas y privadas, institutos de formación técnica y centros de formación técnica.

instituciones de educación superior en Chile en el período 2006-2018 y qué tensiones se generan respecto de lo público. Interrogante que está en consonancia con el objetivo general, esto es: analizar el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las instituciones de educación superior en Chile en el período 2006-2018, abordando las tensiones que se generan entre estas políticas y lo público. Por lo anteriormente expuesto, queda claro que el problema a abordar tiene alta pertinencia académica y social.

Para ello, como se detallará más adelante, la investigación se basó en análisis documental de normativas y regulaciones importantes, y entrevistas a referentes institucionales directamente involucrados con lugares de toma de decisiones y actores políticos claves, a los fines de problematizar las concepciones que sostienen, como las tensiones que puedan analizarse.

A modo de resumen, y para poder contextualizar los objetivos de esta investigación, en el Cuadro 1 se ofrece un desglose por período presidencial de los principales cambios en Educación Superior en materia de calidad y regulación de las instituciones en el período 1994-actual. Además, se da cuenta del contexto social, el cual está estrechamente relacionado con las transformaciones en esta línea.

**Cuadro N°1: Resumen de principales políticas públicas del nivel superior en Chile por período presidencial
1994-2018**

Presidente (a)	Período	Propuestas en materia de educación	Reformas (ley y/o normativa)	Movilización (temas levantados)
Eduardo Frei	1994-2000	En el marco de la movilización de los (as) profesores se levanta la reforma al Estatuto Docente, antes de esto, no hay nada en la agenda de gobierno referido a educación.	Ley N° 18.962/1990: Incorpora a instituciones de educación superior y entrega el reconocimiento del Estado. Ley no. 19.070/1997: Reforma al Estatuto Docente.	Movilización docente.
Ricardo Lagos	2000-2006	Se instala la idea de la necesidad de evaluación de programas técnicos, profesionales y/o académicos. A partir de esto, se consolida la idea de crear una agencia de aseguramiento de la calidad, esto como consecuencia de la asignación de recursos en el marco del ingreso de jóvenes a educación superior.	Decreto 276/2004: Asignación de becas para matrícula en educación superior. Ley N° 20.129/2006: Establecimiento de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación superior.	
Michelle Bachelet	2006-2010	Se establece como necesaria la acreditación periódica, esto ligado a la asignación de recursos. Fortalecimiento del régimen de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior.	Ley N° 20.370/2009: Ley General de Educación, como reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1980. Gratuidad de la prueba de selección universitaria.	Movilización estudiantil o "Revolución pingüina", se levanta la idea de la educación como un derecho y se pone en cuestión lo establecido durante la dictadura cívico-militar.

Sebastián Piñera	2010-2014	Necesidad de fortalecer el sistema de acreditación de educación superior.	Ley N° 20.129/2013, DECRETO 352. Sistema de información de educación superior.	Movilización estudiantil por una "Educación pública, gratuita y de calidad".
Michelle Bachelet	2014-2018	Aumento de exigencias a través de mecanismos más exigentes de acreditación, que son abordados en la Reforma a la Educación Superior.	Gratuidad.	Movilización estudiantil por una "Educación pública, gratuita y de calidad" (hasta el primer año).
Sebastián Piñera	2018-2022	Mantenimiento de la gratuidad e incorporación de becas y/o créditos. Prioridad educación de calidad.	Ley N° 21.091/2018: Reforma a la educación superior.	Las movilizaciones en el 2018 estuvieron enfocadas principalmente en lo que se refiere a la violencia de género y la educación sexista.

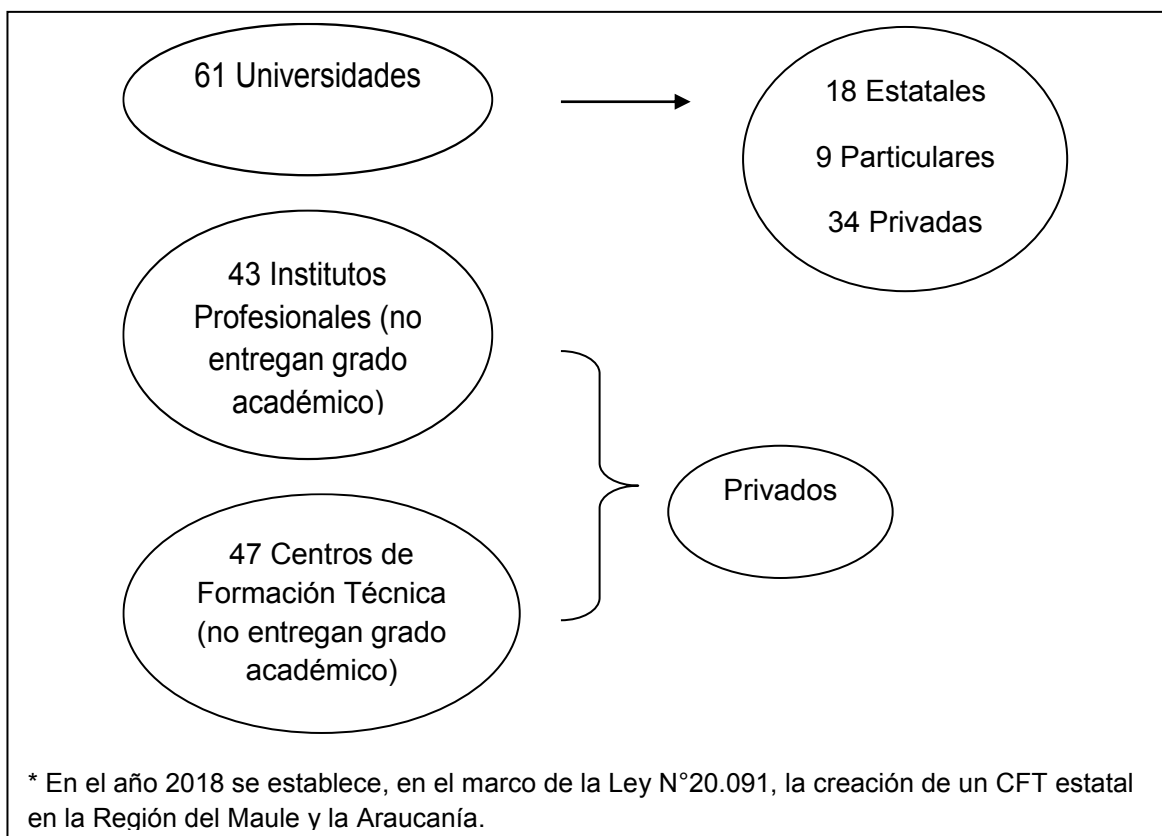
Fuente: Elaboración propia.

Presentación sumaria del sistema de educación superior chileno

Comprendido en su dimensión más amplia, el sistema de Educación Superior en Chile está compuesto por universidades, institutos y centros de formación técnica, tanto estatales como particulares y privados. En el Gráfico N°1 se muestra la conformación del sistema de educación superior, según tipo de institución y sector de gestión (público/privado).

Actualmente hay 61 instituciones universitarias que otorgan grado académico, que se concentran principalmente en la Región Metropolitana. Respecto de la matrícula de pregrado en instituciones de educación superior, en el año 1990 había un total de 249.482 estudiantes, mientras que para el año 2018 había un total de 1.176.815 estudiantes (CNED, 2018 y 2017; Pumarino, J. y Arriagada, J., 2015), por tanto, es posible sostener que se ha producido un aumento significativo en el acceso a la educación superior, siguiendo la tendencia internacional de expansión del nivel.

Gráfico N°1: Conformación del Sistema de Educación Superior Chileno



Fuente: Elaboración propia.

Es preciso señalar que, para el caso chileno, la distinción entre el tipo de institución de educación superior se basa en dos aspectos: primero, sólo la Universidad entrega grado académico; y segundo, para IP y CFT no se exige haber rendido la PSU (Prueba de Selección Universitaria), además de impartir preferentemente carreras técnicas.

Por otro lado, respecto de la diferenciación entre universidades, se establece a partir la asignación de recursos y beneficios. En particular, las particulares no reciben ningún tipo de financiamiento estatal y por tanto, es limitado su desarrollo, y las privadas, que pueden recibir el Crédito con Aval del Estado y la gratuidad.

El sistema de Educación Superior también está conformado por aquellas instituciones que la regulan: la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED).

1) la Comisión Nacional de Acreditación, creada en el marco de la Ley 20.129 en el año 2006, está conformada por 15 integrantes representantes de: Universidades del Consejo de Rectores (3), Universidades Privadas (2), Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2), representantes de los estudiantes (2), Centros de Formación Técnica (1), Institutos Profesionales (1), Ministerio de Educación (1), designados por miembros de la comisión por ser una figura destacada dentro de asociaciones profesionales o disciplinarias y una figura destacada en el sector productivo nacional (2) y un presidente (a) de la Comisión, designado por el presidente de la República.

2) el Consejo Nacional de Educación se configura el año 2012 a partir Ley General de Educación N°20.370, constituido por un total de 10 miembros, académico (a) de reconocida trayectoria, designado por el Presidente de la República que cumple las funciones de Presidente (1), representantes de Universidades del Consejo de Rectores (1), Universidades Privadas (1), Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (1), profesionales de la educación que ejercen labores docentes en el ámbito municipal y particular, nombrados por el Presidente de la República (2), académicos (as) de reconocido prestigio propuestos por el Presidente de la República y ratificadas por el Senado (4). Estos últimos forman parte de una terna elaboradas por el Consejo de Alta Dirección Pública (ADP)⁹.

⁹ Presidido por el Director Nacional del Servicio Civil, está compuesto por cuatro Consejeros propuestos por el Presidente de la República y ratificados por cuatro séptimos de los Senadores en ejercicio para un periodo de seis años, quienes cuentan con reconocido prestigio, experiencia y conocimiento en administración de personal y/o políticas públicas.

Ambos organismos autónomos, se verán a lo largo de la tesis.

2- Antecedentes: la evaluación y la calidad como objeto de estudio

En torno al tema, son diversos los estudios generados en la región acerca de la evaluación¹⁰ y la acreditación de la calidad en el nivel superior.

Los estudios de alcance regional son variados. Daniela Perrotta (2014), realiza un análisis de las políticas de acreditación de calidad académica implementadas en la región, la autora buscó comprender el proceso de internacionalización y los efectos de los procesos de regulación en cada país, esto último vinculado a los cambios a nivel político e institucional. Sostiene que las políticas implementadas en el MERCOSUR en torno a la acreditación han logrado incidir en la construcción de un marco regulatorio que promueve la internacionalización. Esto ha contribuido a la generación de estrategias para competir y asegurar los mercados internacionales, posibilitando el desarrollo de las instituciones; paralelamente, ha contribuido y/o impactado la política y el desarrollo económico de cada país.

Por otro lado, Francisco López (2016) analizó las principales tendencias tanto a nivel mundial como regional en torno a la educación superior, referidas a la expansión, privatización, diversidad institucional e internacionalización. Desde allí visualizó el impacto que dicho proceso ha tenido, no solo en las concepciones que se tiene sobre la universidad sino en las políticas implementadas, considerando las crisis y los problemas socioeconómicos que se han generado en la región.

Ahora bien, respecto del contexto y lo complejo del establecimiento de la noción de calidad en América Latina, Norberto Fernández Lamarra (2007) realiza un abordaje histórico que da cuenta del proceso que se vive en la región. En esta línea, en la década de los '70 se intenta definir que se entenderá por calidad, para posteriormente en los '80, a propósito del contexto de evaluación institucional en Estados Unidos y Canadá, hacer énfasis en la relevancia que tiene en relación a las instituciones de educación superior, para en los '90 plantear la necesidad de medición y evaluación. Es así que la evaluación y la acreditación se instalan en el

¹⁰ Sobre evaluación en educación superior se produjo una importante producción. Se sugiere revisar, entre otros, Krotsch, P., Camou, A. y Pratti, M. *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo, Buenos Aires, 2007.

proceso de revisión de las instituciones, que de una u otra forma posibilitan una serie de mejoras directamente relacionadas con la noción de calidad.

En cuanto a estudios por países, Sonia Araujo (2014) da cuenta del proceso que viven las universidades argentinas durante los años '90 y el marco regulador de la Ley de Educación Superior 24.591/95, que apuntan a las prácticas y políticas de evaluación, esto producto de los problemas asociados a calidad de las instituciones de educación superior, haciéndose hincapié en la relevancia que tiene la acreditación. Desde allí, se hace énfasis en la influencia que tiene el modelo norteamericano, en el impacto que tienen las políticas implementadas en torno al financiamiento y, el paradigma de diversificación y competencia entre instituciones que posibilita una apertura a la evaluación. Por otro lado, se da cuenta del proceso que se vive a partir de la creación de la agencia de acreditación, desde donde se observa una mayor homogeneización. Ahora bien, lo complejo de estas herramientas es que se pierde la capacidad transformadora vinculada a los diversos proyectos (políticos, académicos y democráticos), tanto en términos de las coyunturas como de las problemáticas sociales.

En este sentido, Marlis Morosini y Nathan Carvalho (2016) analizan lo que ocurre en las instituciones en Brasil, particularmente aquello que dice relación con los procesos de acreditación y evaluación de la educación superior, enmarcados en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, desde donde se pretende regular y supervisar el sistema, entendiendo que esto contribuye tanto a nivel académico como financiero. Lo anterior, comprendido desde la influencia que tiene la experiencia de Estados Unidos y de Europa en la región, y particularmente en Brasil, dejando en evidencia cómo ocurre este proceso, que de alguna manera repercute en la oferta educativa que está formando a los futuros profesionales que deben enfrentar las diversas realidades del país.

Otro estudio es el desarrollado por José Luis Gil, Mabel Morales y José Luis Basantes (2014) en el marco del proyecto de investigación desarrollada entre la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y la Universidad Metropolitana (Ecuador), desde donde se analizan los procesos de evaluación y acreditación que viven ambas, haciendo énfasis en diversos indicadores que garantizarían la calidad, tales como la calidad del ingreso, la formación inicial y permanente de los profesionales, el desarrollo de sus recursos humanos y el impacto social, este último al considerar el efecto transformador de la universidad. En este sentido, concluyen que las instituciones de educación superior son claves en los países y como consecuencia de su diversidad, resultan difíciles de evaluar. Por tanto, es clave reflexionar en torno a esta temática, entendiendo lo complejo de su

desarrollo y transformaciones. A partir de lo que señalan los autores, es posible comprender que ambos conceptos son utilizados en el sentido de la regulación que debe existir en las instituciones, entendiendo que es la acreditación una garantía de calidad (se asocia la calidad a la cantidad de años de acreditación) y su vez, se vincula con la entrega de recursos por parte del Estado (solo las instituciones acreditadas pueden acceder a las becas y créditos entregadas a estudiantes).

Específicamente sobre el caso chileno, José Joaquín Brunner (2015), reflexiona en torno a lo ocurrido durante los años '90, denominada la "época de reformas", que se ubican en la línea del aumento de la cobertura, hecho que implicó que el Estado promoviera una serie de iniciativas de evaluación y regulación, lo que impactó fuertemente a la institucionalidad en su totalidad (infraestructura, recursos, docentes, etc.) en términos de la asignación de recursos. Por otro lado, se estableció un sistema mixto (público y privado), que fue puesto en cuestión en el año 2014 por el movimiento estudiantil, lo que generó cambios en distintos niveles. El reto, por tanto, es la coordinación entre la política pública y la gestión. En términos generales, plantea que se instala un período de incertidumbre dado el contexto en el cual se encuentra el país como consecuencia del cambio de gobierno.

Por otro lado, Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (2008) sostienen que existe la necesidad de la incorporación de mecanismos y herramientas enfocadas en el mejoramiento de la calidad, esto considerando el contexto chileno post dictadura cívico-militar, en donde se produce un fuerte crecimiento y expansión tanto de instituciones como de la matrícula, lo que lleva a generar una serie de iniciativas cuyo enfoque está en la línea del aseguramiento de la calidad. Desde allí, es clave, definir qué se entenderá por calidad, así como también el rol del Estado en este proceso.

Otro antecedente directo es el de Landoni y Romero (2008), quienes investigaron sobre el aseguramiento de la calidad, en su caso de las universidades privadas en Chile, además de Argentina y Uruguay. Su tesis principal reside en el análisis dual de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, evaluación y acreditación que, por un lado, controlan y limitan la proliferación privada, y por otro, actúan como mecanismo legitimante y dinámico de dichas instituciones.

En términos generales, lo anterior posibilita la comprensión del panorama que vive la región, a propósito de la promoción de un marco regulatorio generado en el marco de la expansión y diversificación del sistema de educación superior, y

que se ubican en la línea de garantizar la calidad, a través de la medición y evaluación. A su vez, da cuenta de la relevancia que tiene a partir de los años '90 el establecimiento de la acreditación, influenciada por los procesos llevados a cabo en Estados Unidos y en Europa, para promover el desarrollo tanto a nivel institucional como de cada país. Finalmente, en los últimos años aparece con fuerza el concepto de aseguramiento de la calidad.

3- Problema de investigación:

A partir de los cambios generados durante la dictadura cívico-militar chilena en educación y la posterior expansión y creación de las instituciones de educación superior en los años '90, surge una fuerte preocupación por la calidad de éstas.

Dicha discusión, se vuelve a retomar en el inicio de este siglo en el marco de la movilización estudiantil y se ve reflejada en la generación de un nuevo marco regulador. Tras la movilización estudiantil del año 2011 se pone en discusión -a través de la consigna "educación pública, gratuita y de calidad"- el modelo educacional establecido en la dictadura cívico-militar y profundizado en la transición pactada. Se promueven una serie de iniciativas, relacionadas con la evaluación, acreditación e información, que entregarán criterios e indicadores respecto de las instituciones de educación superior (Reyes, C., 2016), y que de una u otra forma, estarían en la línea de garantizar cierto nivel de "calidad".

Desde allí, es preciso reflexionar en torno a los procesos históricos acaecidos, a la idea de calidad que se sustenta y a los indicadores que la componen, en tanto aspectos que se visualizan en el proceso de acreditación y que de alguna forma impactan en las instituciones de educación superior. Además, se debe considerar que la reforma educacional buscaría una mayor regulación del sistema, a propósito de la asignación de recursos.

Por tanto, es preciso analizar y comprender el sistema de acreditación y los criterios de calidad enmarcados en esta nueva institucionalidad; cambios y tensiones generadas en un contexto en donde está en discusión la idea de lo público y la efectividad de una reforma al sistema educativo.

Preguntas de investigación:

El problema de investigación se sintetiza en el siguiente interrogante principal y en los derivados:

- ✓ *¿Cómo se relaciona el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las instituciones de educación superior en Chile en el período 2006-2018 y qué tensiones se generan respecto de lo público?*
- 1. *¿Qué características posee el sistema de acreditación que regula a las instituciones de educación superior?*
- 2. *¿Cómo se relaciona el sistema de acreditación y los criterios de calidad contenidos en la ley 20.219 implementada en el año 2006 con la Ley 21.091 del año 2018?*
- 3. *¿Cuáles son las concepciones sostenidas en la normativa -Ley 20.216/2006 y Ley 21.091/2018-, respecto de lo público?*
- 4. *¿Qué tensiones se generan entre la acreditación y el carácter público de la educación superior, según la perspectiva de referentes institucionales y académicos?*

Objetivo General

- ❖ Analizar el sistema de acreditación y los criterios de calidad establecidos para la regulación de las instituciones de educación superior en Chile en el período 2006-2018, abordando las tensiones que se generan entre estas políticas y lo público.

Objetivos Específicos

1. Identificar los criterios de calidad establecidos para la acreditación de las instituciones de educación superior en el período 2006-2018
2. Caracterizar el sistema de acreditación que regula a las instituciones de educación superior.
3. Comparar el sistema de acreditación y los criterios de calidad contenidos en la ley 20.219 implementada en el año 2006 con la Ley 21. 091 del año 2018.

4. Analizar las concepciones sostenidas en la normativa en la Ley 20.216 del año 2006 y el proyecto de Ley 21. 091 respecto de lo público.
5. Comprender las tensiones que se generan entre la acreditación y el carácter de lo público, según las perspectivas de los referentes académicos e institucionales.

4- Metodología de investigación:

- **Enfoque metodológico:**

La tesis se basó en una metodología de investigación con enfoque cualitativo. La metodología cualitativa es abierta y progresiva (Ortí, 1998); es decir, dependerá de la propia naturaleza de los datos que se recolectaron y produjeron para el cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación. A su vez, da mayor rigor y profundidad al analizar e interpretar la información bajo estudio.

En este caso, se describen las políticas implementadas y se interpreta el sentido de las significaciones dadas a las acciones referentes al sistema de acreditación y a los criterios de calidad que se hayan generado en el contexto de reformas (Ferrado, M., Ibáñez, J. & Alvira, F., 2003.), tomando especial relevancia las voces y miradas de los sujetos políticos entrevistados.

- **Tipo de Estudio y Diseño de Investigación:**

El tipo de estudio corresponde a una investigación exploratoria-descriptiva (Selltiz; 1965; Hernández; 2010) debido a que existen sólo algunos estudios a la fecha en Chile sobre este tema, que además no se han enfocado de modo sistemático a nuestro objeto de estudio de esta investigación en particular.

El Diseño de investigación corresponde a un diseño no-experimental, transeccional exploratorio-descriptivo (Hernández; 2010), ya que no se manipularán variables y se aplicarán las técnicas de recogida y producción de información en un determinado momento del tiempo.

Las actividades de este enfoque suponen revisión y análisis documental para configurar el problema de investigación. Además de constar como antecedentes, se realizó una revisión documental de los artículos académicos que

contenía los conceptos abordados, tales como calidad, acreditación y educación superior.

El proceso tuvo direccionalidad teórica e involucró las siguientes etapas:

- i) Generación de un marco teórico conceptual para la construcción de la pauta de entrevista que dé cuenta de los conceptos que serán posteriormente operacionalizados.
- ii) Selección de informante claves, tales como políticos (as), académicos (as), técnicos (as) y representantes del movimiento estudiantil, considerados (as) por su relevancia en el período desde el año 2006 hasta el 2017, tal como se detallará en el capítulo 3.
- iii) Operacionalización de conceptos, procediendo a dimensionarlos y asignarles los indicadores necesarios, procediendo a la construcción de una matriz aplicable tanto a fuentes primarias como secundarias.
- iv) Por último, respecto del análisis de la información fue necesario la definición de criterios generales para proceder a su sistematización e interpretación, basadas en el marco teórico y conceptual.

- **Técnicas de recolección de la información:**

Se sustentó en dos técnicas de recolección de datos: análisis de documentos y entrevistas a informantes claves, tal como se detallan a continuación.

a) Análisis de documentos

Se trata de una técnica que analiza todo tipo de documentos escritos verbales (textos, discursos) ya sea en fuentes impresas (prensa, revistas, estudios, documentos institucionales, investigaciones, etc) o fuentes digitales (investigación a través de internet) producida por diversos autores e instituciones, sea en formato escrito, visual, o digital (Ander-Egg, 1995).

En esta tesis se realizó una revisión de los Documentos y normativas de la legislación chilena, a través del formato digital en páginas institucionales (Ministerios, Cámara de Diputados, Instituciones de Acreditación y/o BBDD académicas), tal como se indica en el Cuadro N°2.

Cuadro N°2: Documentación oficial analizada

Identificación de la norma o evento	Fecha de promulgación o sanción	Objeto
Proyectos de ley de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de Chile	17 de agosto de 2009	Modifica la ley N° 20.370, General de Educación, para asegurar la reincorporación de las alumnas embarazadas que hayan suspendido sus estudios de educación superior.
	11 de agosto de 2011	Modifica la ley N°20.529, sobre el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media, y su fiscalización para ampliar las atribuciones del administrador provisional.
Informes de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de Chile	04 de julio de 2017	Segundo informe de Comisión de Educación recaído en el proyecto de ley, iniciado en mensaje, con urgencia calificada de "suma", "Sobre Educación Superior". BOLETÍN N° 10783-04.
	12 de abril de 2017	Informe de la Comisión de Educación recaído en el proyecto de ley, iniciado en mensaje, con urgencia calificada de "discusión inmediata", "Sobre Educación Superior". BOLETÍN N° 10783-04.
	13 de mayo de 2016	Informe de la Comisión de Educación recaído en el proyecto de ley iniciado en mensaje, con urgencia calificada de "suma", que "Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales". BOLETÍN N° 10368-04.
	04 de mayo de 2016	Certificado de la Comisión de Educación recaído en el proyecto de ley, iniciado en mensaje, con urgencia calificada de "suma", que "Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales.". BOLETÍN N° 10368-04.
Ministerio de Educación de la Republica de Chile	26 de octubre de 2006	Ley 20.129
Ministerio de Educación de la Republica de Chile	2016-2017	Proyecto de Ley Reforma a la Educación Superior
Ministerio de Educación de la Republica de Chile	29 de mayo de 2018	Ley 21.091

Fuente: Elaboración propia.

b) **Entrevista no estructurada a informantes claves** (Vargas, 2012; Vela, 2004; claves (Vargas, 2012; Vela, 2004; Bogdan y Taylor 1984) para poder profundizar en aquellos aspectos referidos a la normativa y políticas implementadas, recuperando las miradas y voces de determinados actores que son sujetos políticos de la educación superior en Chile.

Esta técnica, permite generar preguntas, acorde a cada uno de los (as) entrevistados (as). Además, el contar con una pauta de preguntas previamente establecida, hace posible tener cierto control respecto de los tiempos de entrevista, considerando el perfil de quienes fueron entrevistados (as), y sus eventuales limitaciones horarias, dado sus cargos, ocupaciones y responsabilidades. Con esto, se descartó realizar entrevistas de tipo abiertas, debido a que se producen diálogos extensos que podrían desviarse de los objetivos previamente establecidos.

Los y las informantes claves, fueron seleccionados a partir de la revisión realizadas de las discusiones parlamentarias y de los medios de comunicación, donde se visibilizó el debate, conformando una muestra cualitativa basada en criterios.

A partir de esto, se realizaron 11 entrevistas de destacados referentes políticos y académicos¹¹, quienes fueron seleccionados (as) bajo los siguientes criterios:

1. Dirigentes estudiantiles, cuyo rol en la movilización estudiantil del año 2006 y 2011, es clave en términos de la discusión sobre la regulación de las instituciones.
2. Mundo académico y/o representantes de instituciones de educación superior, quienes participan de la discusión respecto de la política pública.
3. Representantes del aparato legislativo, quienes participan en las sesiones de discusión de la reforma y en el establecimiento de la normativa vigente.

¹¹ Ver Cuadro N°3, página 49-50.

4. Representantes de la institucionalidad, (Comisión Nacional de Acreditación y Consejo Nacional de Educación, respectivamente), quienes por su rol se ubican en la esfera de la regulación del sistema de educación superior

Las mismas fueron analizadas utilizando el programa ATLAS TI, teniendo como referencia el marco teórico –conceptual abordado anteriormente. Para ambas fuentes de información -documental y entrevistas a informantes claves- se abordaron los conceptos y/o reflexiones referidas a: la calidad, acreditación, políticas públicas y educación superior, tal como se desarrollará en los capítulos siguientes.

CAPITULO 2

TERRITORIO TEÓRICO

Definiciones conceptuales: políticas públicas, acreditación y calidad de la educación superior

En este capítulo se presenta el corpus teórico construido que busca dialogar con los objetivos y luego, con el fin de comprender e interpretar lo recabado en el trabajo de campo. Por ello, es necesario identificar aquellos conceptos que utilizaremos, puesto que es clave para su comprensión, considerando que no existe una única noción al respecto y que existen disputas por su sentido. En este marco, considero pertinente precisar qué entenderemos por calidad, aseguramiento, evaluación y acreditación, teniendo en cuenta las particularidades del modelo chileno, que justamente pone énfasis en calidad, control, acreditación e información pública (Zapata, G. y Tejada, I., 2009).

Además, se reflexionará en torno al rol del Estado y la construcción de la política pública, esto como consecuencia del aumento de la cobertura en educación y las estrategias generadas en el marco del aseguramiento de la calidad (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Rios, T., Salazar, L. y Ramírez, P., 2017) y

Entonces, se pretende comprender el rol del Estado (como regulador y garante), y cómo se configura la política pública, expresada en la reforma educacional, la cual está en un constante diálogo con la noción sobre lo público y las lógicas de mercado, contribuyen en el análisis que realizaremos respecto del sistema de acreditación y los criterios de calidad. A su vez, se abordará la noción de "lo público" enmarcado en un contexto de mucho debate, desde donde es posible visualizar distintas visiones que dan cuenta de esta disputa entre lo público y lo privado.

Discusiones sobre calidad, evaluación y acreditación

Inicialmente, se instala en la región, y particularmente en Chile, entre la década de los '80 y '90, la idea de discutir en torno a conceptos como calidad, evaluación y acreditación, inicialmente, asociados a eficacia y eficiencia, esto desde una visión económica y empresarial (borrar coma), (Fernández Lamarra, N., 2012). La agenda que se instaló en esas décadas tuvo sus conceptos estelares: calidad y evaluación. Esta discusión e instalación de conceptos claves se da en

un marco de paquetes de reforma y discurso neoliberal que instala lógicas de mercado en las políticas públicas (Marano, 2007), que para algunos autores han referido a un verdadero Estado evaluador (Krotsch, 1994). En esta línea, María Gabriela Marano (2007:61), sostiene que:

... “cabe destacar que mientras las políticas neoliberales postulan una minimización de la intervención estatal, sus propuestas comprometen un grado de intervención elevado en materia educativa especialmente en las continuas regulaciones estatales que hay que sostener para el control de las metas prefijadas. Lo que cambia realmente entonces es el rol del Estado que se convierte básicamente en un Estado controlador o “Estado evaluador”, es decir, que traslada el sentido principal de sus políticas al final (ex - post) de sus acciones”.

Por tanto, los gobiernos deben limitarse a la asignación de recursos y subsidio a la demanda; bajo esta lógica, lo público se estructura de igual forma que el mercado, lo que implica, de una u otra forma, su propia privatización (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L. y Ramírez, P., 2017).

Ahora bien, es preciso hacer énfasis, en que la noción de calidad establecida en educación superior será comprendida desde una perspectiva económico-empresarial (eficiencia y eficacia), desde donde instala con fuerza, en la década de los '90, la relevancia de la evaluación, cuyo objetivo es establecer la calidad de las instituciones.

Hay un acuerdo generalizado que calidad es un concepto polisémico. Tal es el caso de González y Espinoza (2008), plantean que

(...) “Sus definiciones no sólo varían entre sí, sino que reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad. Adicionalmente a esas perspectivas, es necesario que el concepto de calidad usado responda a necesidades específicas, como la naturaleza de la disciplina, las expectativas de docentes y estudiantes, el campo de acción profesional y la realidad concreta de cada unidad académica” (p.254).

Dichos autores señalan que, en términos generales, calidad como concepto, varía según contexto y, por tanto, a la hora de ser evaluada, dicha medición debiese ajustarse a la realidad de cada institución, con todo lo que eso implica.

Por otro lado, se plantea que esta noción posee una dimensión que da cuenta de ciertos componentes que la transforman en una especie de patrón de referencia, desde donde es posible establecer comparaciones.

En esta línea, Peters y Pirsing (1976, cit. por Fernández, 2007: 39) plantean que lo definitorio está dado por los componentes: "(...) no debía intentar definirse [calidad] sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Por tanto, se comienzan a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permiten abordar su evaluación". Es decir, se establecerán estándares y criterios medibles, que serán observados y evaluados en cada institución, estableciendo así ciertos parámetros que de una u otra forma dan cuenta de la calidad de las instituciones.

Ahora bien, dicho concepto posee un componente social que se ajusta al contexto y a los intereses de ciertos grupos¹², que pueden estar dentro o fuera de la institucionalidad pública o gubernamental (González, L. y Espinoza, O., 2008; Sobrinho, 2006). Esto explica, la importancia de su instalación en la opinión pública y su eventual discusión en los espacios sociales y políticos, que finalmente son recogidos por los gobiernos y llevados a la esfera legislativa.

Por tanto, hay una constante preocupación por comprender qué es calidad. Esto se ve reflejado a nivel global, no solo en la región, donde se ha instalado la tendencia de establecer *políticas de aseguramiento*, como parte del desafío que implica pasar de una educación de elite a una de masas conservando la calidad educativa (Zapata, G. y Tejada, I., 2009; OECD, 2008). Aparece aquí la tensión entre calidad y masividad.

Lo anterior, ha sido transformado en estrategias y/o mecanismos, cuyo objetivo pasa a ser el aseguramiento de la calidad, considerando también que sigue existiendo una constante demanda por lo que se denomina "rendición de cuentas" (*accountability*) (Landoni, P. y Romero, C., 2006).

En términos concretos, **aseguramiento de la calidad** se entiende como "el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones requeridas para realizar sus funciones académicas peculiares, esto es, investigación, docencia y extensión" (González, L. y Espinoza, O., Op.cit., p.254).

¹² Movimientos sociales (estudiantil o docente) y académicos, entre otros.

En esta línea, autores como González y Espinoza (2008), sostienen que, bajo la idea de aseguramiento de la calidad se contienen al menos dos enfoques: uno que remite al cumplimiento de estándares mínimos y otro, a la idea de mejoramiento:

uno se inspira en el concepto de aseguramiento de calidad entendida como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones. (...) Otro enfoque se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o programas, en forma voluntaria, se plantean metas de superación continua y están *dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso* (González, L. y Espinoza, O., 2008, p.261).

Además, es preciso señalar que la idea de aseguramiento se asocia a la de **reconocimiento**, a través de la entrega de **certificación** (en nuestro caso en particular, de la acreditación de programas y/o proyectos que han sido previamente evaluados) (González, L. y Espinoza, O., Op. cit.). En esta línea, Salas (2013), retoma los planteamientos de Fernández y Gijón (2011), y pone en discusión aquello que se refiere al sesgo de las políticas, sostiene que:

(...) las políticas de aseguramiento de la calidad no son neutrales ni inocentes, sino que, por el contrario, poseen un sesgo que implícitamente parte de la base de que las IES no operan con eficiencia y es necesario supervisar la manera en la que utilizan sus recursos. (Salas, I. 2013, pp.306-307).

Ahora bien, como hemos señalado, uno de los mecanismos que se utilizan para dar cuenta de la calidad de las instituciones es la **evaluación**, la cual implica la revisión profunda de los proyectos y/o programas en distintos momentos. Dicho proceso contribuye, de una u otra forma, en la toma de decisiones (García, B., 2010). En términos generales, se promueve un monitoreo continuo desde los distintos organismos públicos o privados, interna y externamente (González, L. y Espinoza, O., Op. cit.).

Desde estas posiciones se han construido **rankings** que, en términos concretos: *"contribuyen de alguna manera a instalar una idea de calidad a la cual las universidades responden sistemáticamente a través de una cierta conducta o comportamiento que cumple con el modelo de calidad esperado"* (Reyes, C., 2016: 160).

Es posible observar que se ha discutido ampliamente cuáles son los componentes que deben considerarse en la evaluación. Scharager y Aravena (2010) reflexionan sobre los componentes y el aporte que ellos tienen para las instituciones, en términos del alcance de objetivos y el impacto de las estrategias y/o innovaciones implementadas. En esta línea, plantean que los componentes son:

Estructura (recursos materiales y humanos, dirigidos al logro de objetivos); Procesos de información (organización curricular y métodos pedagógicos); Dotación académica; Mecanismos de apoyo a los estudiantes; Calidad y cantidad de infraestructura; Apoyo técnico y recursos para la enseñanza; Resultados (productos y cumplimiento de los propósitos de la carrera); y población (pp.22-23).

Dichos componentes proporcionan información para la toma de decisiones y muestran distintas perspectivas político-ideológicas sobre la universidad (por ejemplo, el lugar asignado a las prácticas pedagógicas o la visión comunitaria, entre otros). Asimismo, como hemos dicho más arriba, el desglose de componentes permite concretar y especificar la evaluación, favoreciendo no solo el proceso de acreditación, sino que además posibilita la comparación entre universidades y sistemas.

Por otro lado, Adriana Chiroleu (2011), plantea que el proceso de evaluación posee dos dimensiones:

(...) “es una que lo liga al mejoramiento de la calidad y lo asume como un acto autónomo de la institución orientado por un objetivo emancipatorio, y otra, que persigue el aseguramiento de la calidad y que se centra en el cumplimiento por parte del Estado de una función regulatoria y de control centralizado y burocrático del funcionamiento del sector” (Chiroleu, A., 2011, 638).

Es decir, la evaluación contribuye a que la institución sea capaz de realizar una serie de iniciativas orientadas al mejoramiento, y a su vez, le atribuye al Estado la misión de regular y controlar a través de distintos mecanismos y organismos para asegurar la calidad del sistema educativo. Esto, considerando que como práctica emite un juicio respecto de distintas dimensiones (currículum, programas, institución, entre otros) y posibilita la toma de decisiones por parte de las estructuras de poder institucional (Araujo, S., 2007).

Lo anterior se relaciona directamente con los requerimientos y exigencias de la sociedad (Camou, A., 2007) en términos de cómo debe ser entendida y diseñada la institucionalidad, directamente relacionada con el desarrollo productivo, problemáticas y/o necesidades de cada país. Además, se plantea que "evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad, de repensar objetivos, modos de actuación y resultados, de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas" (Fernández Lamarra, N., 2012, p.9. citando a Dilvo Ristoff, 1995).

En esta línea, posibilita la planificación institucional en términos del vínculo que establece con las necesidades y/o con los requerimientos del país y desde allí, hace posible la instalación de nuevos modelos de gestión (Fernández Lamarra, N., 2012).

Ahora bien, es posible visualizar el establecimiento de ciertas funciones de la evaluación, entendiendo que es clave en el aseguramiento de la calidad, pero también en cuanto al impacto de la propia organización como una entidad que aprende. Así, García (2010), quien retoma los planteamientos de Scheerens, Glass y Thomas (2005), describe las distintas funciones de la evaluación en un sentido amplio:

Las funciones principales de la evaluación son: 1) la certificación y acreditación; 2) la rendición de cuentas; y 3) el aprendizaje de la organización. La certificación y acreditación se dirigen, fundamentalmente, a precisar si las características del objeto evaluado se ajustan de modo formal a las normas y estándares establecidos. (García, B., 2010, p.3).

Las instituciones deben someterse a dicho proceso de evaluación (externo e interno), lo cual posibilita que sean clasificadas (no acreditadas y acreditadas por las agencias de acreditación y su respectiva cantidad de años). Producto de esto, surge una competencia desmedida entre instituciones por quiénes obtienen más años de acreditación, lo cual produce una disputa entre instituciones privadas o tradicionales por aumentar los recursos vinculados a la matrícula, imperando, por tanto, lógicas de mercado en educación. Las agencias, han contribuido en estas dinámicas puesto que "se han preocupado de divulgar sus juicios finales y muchas instituciones hacen uso publicitario de ellos" (Zapata, G. y Tejada, I., 2009, p.201).

A propósito de la discusión generada en el marco de la reforma a la educación superior implementada en Chile, se instala esta idea de que es necesario establecer ciertas distinciones entre aquellas instituciones de

"excelencia" (6 o 7 años de acreditación), "avanzadas" (4 o 5 años de acreditación) o "básicas" (3 años de acreditación), esto vinculado a los nuevos criterios establecidos en el marco de la reforma educacional, con el fin de poder definir con claridad qué área productiva se debe promover y a qué instituciones se les deben asignar o no recursos. Por tanto, "una cuestión clave es que la evaluación formó parte de la agenda modernizadora de este sector educativo" (Araujo, S., 2007, p.73).

En esta línea, la evaluación debe permitir poder distinguir entre tipos de instituciones, según eso definir un plan estratégico, orientado al mejoramiento de la calidad. Al respecto, Yamila Duarte (2016), plantea que:

(...) "la evaluación debe poder dar cuenta de la diferenciación existente en el sistema, a partir de discernir el desempeño de universidades, facultades, departamentos, institutos, área administrativa, etc., y en función de ello, planificar acciones para el mejoramiento de la calidad. Así, la evaluación es definida como un diagnóstico y un modelo ideal a alcanzar, a partir del cual es posible definir, en función de la distancia entre ambos, un plan estratégico" (pp.17-18)

Ahora bien, la **acreditación** "es concebida como el resultado de un proceso de evaluación, a través del cual se reconocen y certifican las cualidades de las IES, de un programa (...)". (Fernández, N., 2007, p.45). Al respecto, es posible observar que existen distintos niveles de acreditación, particularmente para las instituciones de educación superior chilenas, se habla de áreas de acreditación (tanto a nivel institucional como en carreras de pre grado) vinculadas a aspectos como la infraestructura, los planes y programas, entre otros. Se ha planteado que dichos procesos, a través de sus distintos mecanismos, contribuye al mejoramiento y son un indicador de calidad. Dicho proceso es común tanto para universidades públicas como privadas (Zapata, G. y Tejada, I., 2009; Landoni, P. y Romero, C., 2006).

Landoni y Romero (2006) plantean que la acreditación como proceso, ha generado por lo menos tres impactos en el sector de la educación superior privada, aunque siendo un sostén legitimador para ellas. Sostienen que:

"El primero fue que los procesos de autorización (licenciamiento o reconocimiento según los países) restringieron la proliferación de las instituciones privadas. Las agencias responsables de evaluar nuevas ofertas fueron rigurosas en los procesos de aprobación. Un segundo hallazgo es que la acreditación ha tenido un limitado impacto en el

crecimiento y en producir homogeneidad en las instituciones privadas. Un tercer impacto es que las instituciones privadas incluyeron la acreditación en su estrategia para obtener legitimidad. Estas universidades han sido activas en solicitar ser acreditadas" (Landoni, P. y Romero, C., 2006, pp.276-277-278).

En términos generales, el proceso de evaluación como la acreditación superaron las tensiones generadas durante los años '90 (en las que se desconfiaba del Estado evaluador), abriéndose a la generación de una "cultura" que apunta justamente a la regulación de las instituciones de educación superior (Fernández Lamarra, N., 2012, 2004). En esta línea, "(...) la evaluación-acreditación es una relación estructural específica entre las universidades y el Estado a través de una agencia de evaluación relativamente autónoma (...)". (Camou, A., 2007, p.31).

Es por esto, que resulta imprescindible comprender cómo se compone el sistema de acreditación actual y qué problemáticas tiene con el fin de aportar a la discusión que existe respecto de los nuevos criterios, que de una u otra forma regularán a las instituciones de educación superior, especialmente cuando hoy en día desde distintos sectores se cuestionan los contenidos de la reforma. Esto nos permite re pensar hacia donde avanzan hoy en día las instituciones de educación superior, la noción que existe respecto de lo público y lo privado, y si es que existe una vinculación con las necesidades a nivel país.

Estado y políticas públicas en educación superior

En este apartado, se abordará aquello que se refiere al rol del Estado y las políticas públicas para, posteriormente, dar cuenta de la discusión en torno a lo público en educación. En esta línea, el Estado es visto como una especie de maquinaria (Jobert, B., 2004), que desempeña una serie de funciones, que apuntan a la mediación y regulación de la escena política, allí "(...) se establecieron procedimientos de negociación o de concentración más globales enfocándose a definir normas de acción que sobrepasan las discrepancias sectoriales" (Jobert, B., 2004, p.31).

Además, se debe precisar, respecto del actuar del Estado, los distintos niveles que posee, puesto que no necesariamente se constituyen en política pública y en ningún caso constituyen única y exclusivamente su acción. En esta línea, Guillaume Fontaine (2015) retoma lo planteado por Aguilar (2006), y sostiene que:

“Al respecto, cabe distinguir los niveles de acción del Estado, para disociar o reubicar la política pública en la acción pública, ya que no toda acción estatal es una política pública, ni tampoco una política se resume a la acción del Estado” (pp.29-30).

Lo anterior, considerando cómo surge la necesidad de la generación de una política y/o ley que regule al sistema de educación superior, levantada desde la movilización.

Para el caso chileno, constituido como un *paradigma en la región* (Bentancur, N, 2008) desde la dictadura cívico-militar, se instala en educación la idea de que el Estado es un obstaculizador; lo que posibilita la aparición del mercado como solución. Desde allí, se debe garantizar y resguardar la libertad individual (en su sentido más amplio) y para el caso de las instituciones, su total autonomía. Ahora bien, durante los años '90, y como consecuencia del contexto, se le asigna un mayor protagonismo al Estado regulador y a todos sus órganos, esto particularmente, para contribuir en el aumento de la cobertura y para asegurar la calidad de las IES (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L., Ramírez, P., 2017). Se produce, por tanto, una fuerte privatización (se instala la lógica de los aranceles), focalización (referida a la reducción de recursos de aquello que era garantizado por el Estado) y descentralización (se distribuye o delega la responsabilidad en el mercado) (Bentancur, N., 2008).

Así, es posible observar cómo se modifica el rol del Estado, como consecuencia de la intervención cívico-militar. Al respecto, Pedro Krotsch (2001), plantea que:

“En consecuencia, se advierte en el período de los años 1980-1990, que el Estado ha modificado sustancialmente su rol después de la etapa de planificación dirigida hacia la universalización del acceso a la educación superior y al desarrollo económico que esto suponía. Dejadas atrás estas 'ilusiones', determinadas seguramente por un contexto de pleno empleo y de auge en la capacidad financiera del Estado de bienestar, actualmente la retirada de ese Estado se conforma claramente como un movimiento estratégico, desde el cual privilegia una nueva mirada: aquella referida al rendimiento y al desempeño medido por resultados de las universidades” (p.101).

Lo anterior, se relaciona con esta idea planteada por Nicolás Bentancur (2008), sobre la fuerte privatización de lo público, la incorporación y falta de

regulación del mercado dado la ausencia del Estado, particularmente en educación. En esta línea, agrega que:

(...) “el impulso neoconservador es básicamente privatizador, comprendiendo no sólo la enajenación de activos públicos, sino también otras modalidades de traspaso de funciones del Estado al mercado, tales como la supresión o limitación en volumen, disponibilidad o calidad de servicios públicos, redirigiendo a sus consumidores hacia proveedores privados; la concesión a particulares por medio de contratos de actividades financiadas por el Estado; y la desregulación de mercados, permitiendo el ingreso de actores privados a áreas previamente de monopolio estatal o ambientando su expansión en estos sectores” (Bentancur, N., 2008, p.29. citando a Starr,1993).

Así, la Constitución Política de la República de Chile, en su Artículo 10° sobre el Derecho a la Educación, sostiene que, “*Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho*”. (Constitución Política de la Republica de Chile, 2010, p.12). Además, se plantea que, “*Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación*” (Constitución Política de la República de Chile, 2010, p.13).

Por tanto, corresponde al Estado garantizar el acceso a la educación, desde donde establece una serie de mecanismos, en este caso en particular, a través de la acreditación busca regular al mercado.

Ahora bien, es preciso abordar las herramientas formales que posee el Estado, considerando que durante este período (2006-2018), se han promovido una serie de reformas en educación. Es por esto, que debemos dar cuenta del objetivo de las políticas públicas, al respecto Bruno Jobert (2004), sostiene que:

(...) “no es solo resolver problemas sino también construir marcos de interpretación del mundo, lo que hace que la relación entre acción pública y problemas públicos sea mucho más compleja. Por un lado, las políticas públicas responden y reflejan una interpretación de lo real, por otro lado, contribuyen a su reemplazo por otro referencial” (p.10).

En este sentido, es preciso señalar que, las políticas públicas se enmarcan en un contexto, y que -de alguna manera- buscan mantener el orden social (Jobert, B., 2004). Desde allí, se distinguen tres dimensiones:

(...) “una dimensión cognitiva: los referenciales dan los elementos de interpretación causal de los problemas a resolver (Singer, 1990); una dimensión normativa: ellos definen los valores cuyo respeto habría que asegurar en el tratamiento de los problemas; una dimensión instrumental: los referenciales definen los principios de acción que deben orientar la acción en función de ese saber y de esos valores” (Jobert, B., 2004, p.93).

Por otro lado, "es difícil asignar a los diferentes sectores de las políticas públicas una única función (...). No toman en cuenta el hecho de la necesaria ambigüedad de las políticas públicas" (Jobert, B., 2004, p.21). Esto se refiere, por ejemplo, a la idea que las reformas en educación están sujetas al presupuesto; por tanto, no corresponden única y exclusivamente al Ministerio de Educación, sino que involucra a otros ministerios y/o al parlamento.

En términos generales, para abordar la idea de lo público en educación, se debe hacer referencias al contexto, Fernando Atria (2014), plantea que:

(...) “Hoy, después de cuatro décadas de hegemonía neoliberal, no podemos asumir que el hecho de que algo sea provisto por el Estado haga que eso sea 'público' en el sentido relevante. (...) ya no podemos siquiera dar por sentado que, cuando el Estado actúa, está dando cuenta de *una dimensión pública*” (Atria, F., 2014, p.215).

Por tanto, sigue el autor Atria, F. (op.cit), lo que hicieron fue transformar los problemas, que dejaron de ser públicos (la provisión de derechos sociales, por ejemplo) y pasaron a ser privados como distribución de bienes de mercado. Eso, es posible de observar en el marco de las transformaciones generadas post dictadura cívico-militar.

Ahora bien, "(...) se postula que la iniciativa de las políticas sociales debe ampliarse a los diferentes actores de la sociedad civil, disponiéndose para ello de nuevos dispositivos de selección y financiamiento" (Bentancur, N., 2008, p.41). En este punto es importante considerar la visibilización e incorporación que ha tenido a lo largo de la historia el movimiento estudiantil y/o gremial.

Particularmente, el movimiento estudiantil del año 2011 cuando plantea la necesidad de "cambiar la lógica de mercado por una lógica de lo público, terminando con una política educacional subsidiaria" (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L. y Ramírez, P., 2017, p.115). Allí se declama la consigna "*educación pública, gratuita y de calidad*" y la necesidad de una reforma

estructural, que pone en discusión qué se entiende por "público". Al respecto, Atria (2014) señala que:

“La ocasión de esta discusión, lo que explica que ella se haya suscitado ahora, es la demanda de que el Estado trate a las universidades 'públicas' de un modo especial. Es importante notar que este punto ya concede algo importante, porque en un régimen de mercado que haya agentes con un trato especial porque son 'públicos' (en el caso de las universidades se llama tradicionales) es algo ciertamente anómalo” (p.223).

En esta línea, es necesario precisar que se entiende por "lo público", en términos concretos, es definido "como: (el financiamiento de) la producción de bienes públicos. El problema 'público', entonces, es el de la producción y distribución de esos bienes que el mercado no puede producir o distribuir" (Atria, F., 2014, pp.226-227). Así, es posible agregar que "Si la función es pública, el régimen ha de ser el de lo público, con independencia del agente" (Atria, F., 2014, p.240).

Ahora bien, es complejo sostener que lo público es lo estatal, puesto que, para el caso chileno, las universidades estatales se rigen por las lógicas de mercado y deben, por tanto, tener un arancel y cobrar un precio por la educación que entregan. Esto, sin duda alguna, ha modificado la forma en la que concebimos a las instituciones de educación superior; al respecto, Fernando Atria (2014), sostiene que:

(...) “la institución de la universidad ha sido redefinida en varios aspectos. Ha cambiado el estándar de éxito, lo que define el desempeño exitoso; ha cambiado su relación con el mercado, y ha cambiado, por último (sin pretensiones de exhaustividad) la manera en que se entiende la educación universitaria” (p. 287).

En la actualidad, dichas lógicas de mercado están instaladas en las instituciones de educación superior, las cuales son vistas como *fábricas de profesionales* (Atria, F., 2014); a su vez, esto posibilita la generación de competencia entre universidades, para la obtención de matrícula, años de acreditación y/o recursos. En esta línea, Atria (2014), añade que:

(...) “la introducción de indicadores cuantitativos para evaluar la actividad universitaria, como la duración de las carreras o el índice de empleo de sus egresados, y con ello, la educación universitaria se ha modificado, en ambos sentidos de la expresión: tanto en cuanto ha tendido a

transformarse en mercancía como en cuanto se trata de un bien cuyo proceso de producción ha devenido progresivamente menos relevantes que el producto final (la calificación profesional). Esta mentalidad ha desbordado hacia el resto de la actividad universitaria, específicamente la investigación, caracterizada hoy por la búsqueda no de la verdad, sino de indicadores de desempeño en la forma de artículos ISI, Scielo o Scopus, fondos concursables, etc." (Atria, F., 2014, p.288).

Por otro lado, la noción de "lo público" suele relacionarse y/o ser sinónimo de "bien social", su provisión depende del Estado o de la sociedad civil (en este caso en particular, no se asegura permanencia ni exigibilidad) y, además, suele oponerse a la noción de "bien de mercado" (lazzetta, O., 2007). En esta línea, "(...) cuando pensamos en bienes públicos que además son bienes ciudadanos ellos no sólo representan derechos para los individuos sino también obligaciones para el Estado que debe garantizarlos" (lazzetta, O., 2007, p. 26).

Ahora bien, respecto de la reducción de la presencia Estatal, Osvaldo lazzetta (2007), sostiene que:

"Esa reducción del Estado no sólo se reflejó en la venta de sus activos - empresas estatales y servicios- sino también se vio sucedida por una deserción en la provisión de bienes públicos (salud, educación y seguridad social), que pasaron a ser regulados como bienes privados intercambiables en el mercado" (p. 29).

Por tanto, se produce una especie de redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado [que] "ha sido acompañada, como hemos señalado, por un vigoroso debate respecto a las nuevas modalidades de gestión pública" (Bentancur, N., 2008, p.39).

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

3.1. Análisis del trabajo de campo. Revisión y análisis revisión de fuentes primarias: corpus normativo

En esta sección se desarrollará el trabajo de investigación realizado a partir de la revisión de fuentes primarias, particularmente de aquello que se refiere a la legislación establecida desde el año 1999 hasta el presente año en materia de acreditación.

Es preciso señalar, que el proceso de evaluación y acreditación surge como un modo de regulación normativo, allí radica la importancia de reflexionar en torno al "lugar que puede ocupar la norma en el proceso de transformación y de aplicación de derechos (...)" (Arroyo, M., 2012, p.1).

Lo anterior, considerando que la norma se instala en un contexto determinado, atravesado por disputas de poder donde se establece un modo de hacer, que genera nuevas acciones y que, de uno u otro modo, limita ciertas prácticas, que -si bien no modifica la institucionalidad en su totalidad-, son capaz de posicionarse en el espacio público (Arroyo, M., op.cit.)

En el tema de la tesis en particular, el análisis dará cuenta de las transformaciones que han ocurrido en términos institucionales en el marco de la necesidad de regular a las instituciones de educación superior, considerando lo relevante que resulta garantizar la calidad, en términos del contexto global y como consecuencia de la diversificación producida en los años '90.

Asimismo, se abordará lo que se refiere al proceso de acreditación y al establecimiento de criterios de calidad en términos comparativos, respecto de aquello que se establece en el marco de la Ley N° 20.216 del año 2006 y las transformaciones generadas a partir de la Ley N° 21.091 del año 2018.

Por último, se tratará también la instalación del sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior, a partir de la revisión legislativa, esto para entender los principales cambios, orientados en el perfeccionamiento del sistema de acreditación, además del establecimiento de los criterios y/o estándares de calidad.

En primera instancia, en el año 1999, se crea La **Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)**, a partir del Decreto Supremo N°51, que pretende definir procedimientos y criterios de evaluación. Advertimos en esto que se adecúan modelos de acreditación de otros países al modelo chileno.

Asimismo, se invita a las instituciones de manera voluntaria a participar de este proceso, esto bajo la "(...) premisa de que la calidad es responsabilidad de las propias entidades de educación y no de un órgano externo a ellas" (CNAP, 2007, p.61).

En el Decreto 51 la calidad es entendida de modo bien “noventista” como articulación de logros según propósitos institucionales y criterios de evaluación según estándares:

"(...) la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos que son definidos por las carreras e instituciones y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano, que se objetivan en los criterios de evaluación externos. La calidad así entendida consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras y entidades terciarias a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional y a lo que públicamente ofrecen (esto es la consistencia interna), con los estándares consensuados por la comunidad académica, disciplinaria o profesional correspondiente para la formación profesional o el desarrollo institucional (la consistencia externa)" (CNAP, 2007, p.64).

En este documento ya se plantea la necesidad de creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Sinac), cuyas funciones se ubican dentro de la entrega de licenciamiento, acreditación, autorización y supervisión de agencias y la constitución del sistema de información.

La experiencia piloto de la CNAP, que se expresa y establece como tal en el Decreto Supremo N°51, es un antecedente importante que habilita que posteriormente se dictamine la Ley N° 20.129/06 -denominada Ley de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior-, en cuyo Artículo N°6 se establece la creación de la **Comisión Nacional de Acreditación (CNA)**, comprendida como:

"(...) un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya función principal es verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, y de las carreras y programas que ofrecen. Las funciones

específicas de la CNA son: Coordinar el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, Desarrollar la función de evaluación institucional, autorizar y supervisar las agencias acreditadoras de carreras, estudiar y proponer sistemas y mecanismos de habilitación profesional y de certificación de competencias en el caso de estudios técnicos, desarrollar los procesos obligatorios de evaluación y acreditación que se implementen y asesorar al gobierno en materias de regulación" (Ministerio de Educación, 2006, p.3).

Asimismo, se establece que la acreditación está compuesta por tres etapas,

- autoevaluación (la institución realiza un análisis de desempeño, poniendo atención en la relación de su misión/visión, es un proceso horizontal y participativo),
- evaluación externa (visita de un equipo de expertos-pares evaluadores, quienes son elegidos a través de concurso público),
- y finalmente, la decisión de acreditación (se hace explícito el dictamen y se señala la cantidad de años).

Esta lógica se aplica tanto para las carreras y programas como para la acreditación institucional, esta última en particular condiciona la entrega de recursos públicos. En esta línea, existen distintas áreas institucionales evaluadas: gestión y docencia (requisitos mínimos), investigación, docencia de postgrado, formación continua y vinculación con el medio (según prioridad institucional).

En el año 2009 se promulga una importante Ley N° 20.370 conocida como Ley General de Educación (LGE), la cual establece en su Artículo N°52 la creación del **Consejo Nacional de Educación (CNED)**, institución que viene a reemplazar al Consejo Superior de Educación, cuya función es contribuir al proceso de licenciamiento y pronunciarse en la apelación de las decisiones de acreditación (CNED, 2018).

Por otro lado, en el año 2011, se promulga la **Ley N°20.529**, la cual establece que es deber del Estado asegurar la calidad en sus distintos niveles, para esto se crea la Agencia de Calidad de la Educación en el Artículo N°9 (Ministerio de Educación, 2011). En esta línea se explicita como función de la Agencia (Art. 10):

Artículo 10.- El objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las

particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas
(Ministerio de Educación, 2011, p.5).

Además, en el Artículo N° 48 se plantea la creación de la **Superintendencia**, cuyo objetivo sería:

Artículo 48.- (...) será fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, en adelante "la normativa educacional". Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad sólo en caso de denuncia (Ministerio de Educación, 2018, p.15).

Además, proporcionará información en el ámbito de su competencia a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda.

Posteriormente, y a partir de lo establecido en el Proyecto de Ley de Educación Superior en mayo del año 2018, se decreta la **Ley N° 21.091**, en su Artículo N° 7, donde se plantea la creación de la Subsecretaría de Educación Superior, cuyo objetivo es generar estrategias para el desarrollo del sistema. Además, se constituye la Superintendencia de Educación Superior (Artículo N°18), como ente fiscalizador y coordinador; más el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el cual entra en relación directa con la Superintendencia, fijando estándares y criterios.

Ahora bien, la Superintendencia estará a cargo del Superintendente, quien será nombrado por el (la) presidente (a) de la República, quién fue designado en el año 2018. Por otro lado, en el organigrama institucional¹³ se establece la creación de una unidad de gestión institucional y del departamento de auditoría, la división de comunicación y denuncia, la división de fiscalía, la división de fiscalización y la división de administración general, además de una dirección regional.

¹³ Declarado en la página institucional. En la normativa, no se indica específicamente quiénes ocuparán este cargo, sólo se sostiene que los (as) funcionarios (as) que ocupen estos cargos se regirán bajo la LEY NÚM. 19.882, que busca regular a través de una Nueva Política de Personal a los funcionarios públicos.

Asimismo, son incompatibles las actividades de las ex autoridades o ex funcionarios de la Superintendencia en la misma forma, plazo y condiciones que sean aplicables a las instituciones fiscalizadoras, en conformidad a la Ley.

En términos generales, toda esta nueva institucionalidad, acompañada de un proceso de mayor complejidad del gobierno de la educación superior, da cuenta de la reflexión que Pedro Krotsch (2001) realiza en su conocida obra *Educación superior y reformas comparadas*, respecto de los cambios generados tanto en el sistema como de las instituciones, donde refiere al proceso de complejización organizacional con expansión arriba/abajo:

“El proceso que entonces se inicia, y que continua aun hoy, está caracterizado por la creciente diferenciación entre establecimientos, y dentro de los establecimientos un nuevo proceso que está estrechamente vinculado con la emergencia de nuevos espacios de trabajo y con una creciente complejización, tanto del sistema como de las instituciones mismas (...) Pero al mismo tiempo, el proceso de complejización organizacional se expresa en la emergencia de nuevos niveles, pues los establecimientos tienden a expandirse tanto hacia abajo (en relación con los otros niveles) como hacia arriba (creando nuevos espacios de actividad)” (Krotsch, P., 2001, p.156).

Ahora bien, respecto de la acreditación, las principales transformaciones se ven reflejadas en el siguiente párrafo:

Artículo N°15: La acreditación institucional será integral y considerará la evaluación de la totalidad de las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado¹⁴, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionados por la Comisión para dicho efecto (Ministerio de Educación, 2018, p.6).

En términos generales, las principales transformaciones referidas a acreditación se relacionan con el traspaso hacia un modelo integral. Se hace una evaluación de la institucionalidad en su conjunto, teniendo en consideración la misión y visión, respetando cada proyecto institucional. En este proceso se establecen tres categorías: excelente (6 o 7 años), avanzada (4 o 5) y básica (3 años, con lo cual las instituciones deben participar de un proceso de acompañamiento para mejorar).

¹⁴ Para el caso chileno, cuando nos referimos a pre grado (aquellas carreras de licenciatura que conllevan a grado) y a postgrado (magister, doctorado y post-doctorado).

Además, un dato muy importante es que con las nuevas normativas desaparece la figura de las agencias privadas de acreditación, en su mayoría sociedades anónimas que responden a intereses privados, esto producto de los graves cuestionamientos producidos en el marco de los casos de la Universidad del Mar y de la Universidad Iberoamericana¹⁵.

Ahora bien, respecto del proceso de evaluación, es visto en términos del cumplimiento de lo establecido por la institución y desde allí, se incorpora la visión interna (autoevaluación) y externa. Se pone atención en los siguientes puntos, reflejados en el Artículo N° 17, en donde se pone atención en:

- a) Dimensión de evaluación: área en que las instituciones de educación superior son evaluadas en la acreditación institucional, conforme a criterios y estándares de calidad.
- b) Criterio: elementos o aspectos específicos vinculados a una dimensión que enuncian principios generales de calidad aplicables a las instituciones en función de su misión. La definición de estos criterios deberá considerar las particularidades del subsistema universitario y del técnico profesional.
- c) Estándar: descriptor que expresa el nivel de desempeño o de logro progresivo de un criterio. Dicho nivel será determinado de manera objetiva para cada institución en base a evidencia obtenida en las distintas etapas del proceso de acreditación institucional (Ministerio de Educación, 2018, p.6).

La calidad es entendida en términos del establecimiento de criterios y estándares referidos a docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, vinculación con el medio e investigación, creación y/o innovación. Esto se ve reflejado en el apartado del Artículo N°18, en donde se desarrolla cada dimensión a evaluar, estas son:

- 1.- Docencia y resultados del proceso de formación. Debe considerar las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo.

¹⁵ En ambos casos, las instituciones fueron acreditadas, y luego de ser investigadas se descubrió que tenían inconsistencias financieras y se declararon en quiebra. Por tanto, iniciaron el proceso de cierre.

2.- Gestión estratégica y recursos institucionales. Debe contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales.

3.- Aseguramiento interno de la calidad. El sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional

4.- Vinculación con el medio. La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país. 5.- Investigación, creación y/o innovación (Ministerio de Educación, 2018, pp.30-31).

Por tanto, la noción de aseguramiento de calidad no sólo implica la creación de una nueva institucionalidad cuya finalidad es la fiscalización del cumplimiento de la normativa y de la utilización de recursos públicos, además les asigna responsabilidad a las instituciones de educación superior, quienes en su planificación y/o modelo de gestión institucional deben considerar la creación de un órgano que a través de distintos mecanismos de cuenta y/o garantice la calidad. En esta línea, se releva la necesidad de autorregulación, hecho que resulta sumamente complejo dados los antecedentes anteriormente señalados referidos al lucro.

Ahora bien, respecto del punto tres, referido al aseguramiento interno de la calidad desde donde se observa y evalúa a la totalidad de la institución, no daría cuenta de la realidad de las sedes ubicadas en regiones, entendiendo que estas fueron creadas como consecuencia de la implementación de lógicas de mercado y que responden, en alguna medida, a las necesidades propias de cada localidad. (Marano, G., 2007, pp.89-90).

A partir de la revisión que se realizó de la legislación chilena es posible establecer que la noción de calidad se asocia principalmente al establecimiento de

estándares y criterios, previamente establecidos, que deben ser medibles y, por tanto, evaluados (González, L. y Espinosa, O., 2008; Fernández Lamarra, N., 2007).

Por su parte, la evaluación es comprendida desde la revisión y monitoreo de una serie de dimensiones y/o áreas (infraestructura, planes y programas, etc.) (Duarte, Y., 2016; Zapata, G. y Tejada, I., 2009; Condoni, P. y Romero, C., 2006), cuyo fin es el mejoramiento y la regulación del sistema. Es posible observar, que dentro de sus funciones se ubican la acreditación institucional, rendición de cuentas y el aprendizaje de la organización.

Así, es posible observar cómo ha ido mutando el discurso en torno al aseguramiento de la calidad y cómo esto se ha visto reflejado en la normativa, inicialmente relacionada con la asignación de recursos públicos para posteriormente plantear la necesidad de regulación y fiscalización.

En términos concretos, existe una estrecha relación entre el aseguramiento de la calidad a través de la evaluación y la acreditación; por tanto, se transforma en una especie de indicador de calidad, que como hemos señalado tanto en la legislación como en la revisión teórica, permite establecer distinciones entre instituciones de educación superior.

Cabe destacar que, si bien regionalmente se identifica la década de los 90 con el auge del tema de la calidad, en Chile esta década fue de instalación del tema, prueba de esto es la creación de la CNAP. Pero, no será hasta en las dos primeras décadas del siglo donde encontrará una Ley propia sobre el tema. En términos comparativos, particularmente con Brasil o Argentina, la primera parte del siglo XXI estuvo signada por el acceso y las políticas afirmativas, en cambio el caso chileno tramita esos temas mediados por la discusión de la calidad, genera en el marco de las disputas sociales y las demandas por acceso.

Este último punto, puede leerse como una particularidad de combinación entre las demandas de acceso que atravesaron toda la región y la lectura de posibilidad, conveniencia y mérito para dar lugar a esa demanda en Chile, entrando como mediación la cuestión de la calidad.

Respecto del la idea de meritocracia, instalada como parte de la política implementada en los años '90, como consecuencia de la expansión institucional y de la matrícula, será "entendido como el mérito asociado a la acumulación de un conjunto de recursos institucionales o stock de capacidades, que hace a una institución merecedora de un logro determinado" (Cancino, V. y Schmal, R., 2014,

p.53). Se utilizará con el fin de promover un sistema más inclusivo, en apariencia, puesto que se relaciona con la idea de movilidad social, pero esto es un tema pendiente en Chile (Fukushi, K., 2010).

A continuación, se expondrán y analizarán las concepciones que los (as) informantes claves, entrevistados (as) en el marco del trabajo de campo realizado durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2018, tienen respecto de acreditación, calidad y las discusiones que existen respecto de lo público. Esto, a propósito de la movilización estudiantil, que posiciona en el espacio público la discusión respecto de la necesidad de regulación del sistema de educación superior; así como por las transformaciones generadas, a propósito de la normativa en acreditación y en la institucionalidad vigente.

- **Análisis de entrevistas a informantes claves**

En segundo lugar, el trabajo de campo incluyó las entrevistas a informantes claves que participaron de las discusiones parlamentarias, académicas y sociales, se pretende comprender y analizar las concepciones que se tienen sobre acreditación, calidad y la discusión sobre lo público.

Como hemos adelantado en el apartado "Metodología de la investigación", es relevante distinguir el perfil de los (as) informantes claves y los criterios de selección respectivos. A continuación, se ofrece en el Cuadro N°3 un desglose del perfil de los (as) entrevistados (as), quienes -con conocimiento informado- señalaron cómo debían ser mencionados en esta investigación:

Cuadro N°3: Listado de entrevistados (as) y perfil institucional

Identificación de la persona entrevistada	Antecedentes	Rol	Tipo de institución
Gonzalo Zapata	Investigador Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE-Educación Superior.	Representante mundo académico.	Universidad tradicional y católica.
Alejandra Falabella	Directora del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado.	Representante mundo académico.	Universidad privada y católica.
Camila Rojas	Diputada de la República de Chile y Presidenta de la Federación de Estudiantes Universidad de Chile (FECH) año 2016.	Dirigenta estudiantil y representante del aparato legislativo.	Universidad estatal.
Jaime Vatter	Presidente de la Corporación de Universidades Privadas (CUP) y Rector de la Universidad Santo Tomás.	Representante de institución de Educación Superior.	Universidad privada.
Miembro de la Comisión Nacional de Educación (CNED)¹⁶	_____	Representante de la institucionalidad acreditadora.	Organismo autónomo del Estado.
Ariel Ramos	Investigador Educación 2020.	Representante mundo académico.	Organización no gubernamental.

¹⁶ El entrevistado no autorizó se señalará su nombre en esta investigación ni tampoco su cargo, por esto solo se dará cuenta de la institución de procedencia.

María José Lameitre	Directora Ejecutiva de Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile (CINDA).	Representante mundo académico.	Centro Interuniversitario.
José de la Cruz	Investigador Universidad del Desarrollo (UDD).	Representante mundo académico.	Universidad privada.
Loreto Cox	Investigadora Centro de Estudios Públicos de la Universidad de Chile (CEP).	Representante mundo académico.	Fundación sin fines de lucro.
Nicole Droguett	Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).	Representante de la institucionalidad acreditadora.	Organismo de naturaleza académica.
Valentina Saavedra	Presidenta de la Federación de Estudiantes Universidad de Chile (FECH) año 2015.	Dirigenta estudiantil.	Universidad estatal.

Fuente: Elaboración propia.

En esta línea, se aborda con los entrevistados aquello que se refiere al sistema de educación superior, el impacto de la reforma (a partir de mayo del 2018, Ley 21.091), la creación de una nueva institucionalidad y los principales desafíos en esta línea. Finalmente, se reflexiona en torno a la noción de lo público, cómo es comprendido por los (as) entrevistados (as), su respectiva discusión y abordaje tanto en la reforma como en la ley.

Por tanto, resulta relevante hacer referencia al sistema de acreditación, desde una perspectiva crítica, los cambios comprendidos dentro de la ley, para posteriormente, reflexionar en torno al rol de la Comisión Nacional de Acreditación, y sus principales transformaciones. Además, se aborda la noción de calidad, desde donde se definen los indicadores y estándares que van a ser o deben ser evaluados, esto para poder analizar los cambios en torno al aseguramiento de la calidad.

Las miradas sobre el sistema de educación superior y los cambios enmarcados en la Ley

Respecto de este punto, desde distintos sectores es posible relevar que existe una visión crítica sobre cómo han sido reguladas las instituciones de educación superior, esto a propósito de la expansión y/o creación de nuevas instituciones, desde donde se ha visto fortalecido lo privado a partir de las reformas promovidas en los años '80, particularmente con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

El académico Gonzalo Zapata analiza esta **nueva normativa** en términos de una política pública que buscaría mantener el orden social (Jobert, B., 2004), a partir de la creación de distintas instituciones, cuyo fin es potenciar el fortalecimiento del sistema desde una mirada de lo público de los años '80:

"En el nuevo esquema queda más claro la institucionalidad pública fortalecida, yo creo que es muy importante la Superintendencia, es muy importante la subsecretaría y la CNA queda en un mejor pie, eh, yo creo que ahí hay consensos, había consensos antes en la ley por lo demás [risas] es un poquito evidente, cómo quedan fortalecidos, sin embargo, la mirada pública, yo creo que la mirada pública -insisto- tiene una mirada un poquito ochentera (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

Ahora bien, respecto de la percepción sobre la reforma a la educación superior (hoy Ley N° 21.091), se reflexiona en torno a aquello que se refiere al

establecimiento de estándares y criterios mínimos (Duarte, Y., 2016; González, L. y Espinosa, O., 2008; Fernández Lamarra, N., 2007), que garantizan el funcionamiento de las instituciones y el aseguramiento de su calidad. Además, se sostiene que dichos cambios estructurales, tienen un alto impacto en el sistema, esto, de una u otra forma, es sumamente positivo, puesto que se entregarían orientaciones que contribuirían a mejorar el funcionamiento y la regulación del sistema. El académico Ariel Ramos, representante de una organización no gubernamental, plantea que:

"(...) desde esa perspectiva, siendo como consecuente con la historia (...), a nosotros en general nos parece que esta reforma al menos apunta en primera instancia en la dirección correcta, porque establece los mínimos institucionales que debe tener cualquier sistema para poder funcionar y asegurar la calidad de las instituciones y de las carreras que se imparten en ellas" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Pero, aun así, existe cierta incertidumbre respecto de su implementación e impacto. En esta línea, aquellos cambios promovidos a nivel estructural del sistema, son considerados de gran envergadura y, por tanto, su impacto es aún incierto:

"Ahora, la ley en sí cambia aspectos estructurales del sistema, o sea, cambia los modelos de gobernanza, cambia el sistema de aseguramiento de la calidad, cambia las políticas de acceso a la educación superior, crea nuevos órganos, cambia o afecta profundamente los sistemas de financiamiento, es una reforma gigante, de gran envergadura (...), todo está por verse" (Miembro de la Comisión Nacional de Educación).

Es preciso señalar que estas palabras fueron expresadas por un miembro de la Comisión Nacional de Educación designado (a) por el presidente Sebastián Piñera; por tanto, da cuenta de una posición política, que se ha manifestado abiertamente contraria a la reforma (hoy Ley) promovida por el Gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet. Por lo cual, remite no a cualquier visión de incerteza sobre las medidas y la complejidad de su implementación.

Por otro lado, se sostiene que, a partir de la Ley se producen modificaciones en los modelos de gobernanza¹⁷. Dicho concepto abordado por Armando Alcántara (2012) se refiere a:

¹⁷ Es preciso señalar, que en la Ley N°21.091 si bien da cuenta de la creación de nuevos organismos encargados de la regulación, aún no es posible dar cuenta de si efectivamente se producen cambios o no en esta línea. Por otro lado, respecto de aquello que se refiere al gobierno universitario, es una dimensión que no ha sido abordada ni en las discusiones ni en la normativa. Es por esto, que no se incorpora la noción de "gobernanza" en el marco teórico, y sólo será desarrolla en este apartado.

"(...) los arreglos formales e informales que permiten a las IES tomar decisiones y realizar acciones. Incluye la gobernanza externa, la cual tiene que ver con las relaciones entre las instituciones individuales y los órganos que las supervisan; y la gobernanza interna que se relaciona con las líneas de autoridad dentro de las instituciones" (Alcántara, A., 2012, p.20)

Por tanto, comprende tres dimensiones: *gobierno* (estructura y toma de decisiones), *administración* (ejecución) y *liderazgo* (influencia individual en el proceso de toma de decisiones) (Alcántara, A. y Marín, V., 2013).

Ahora bien, respecto de la Ley, se plantea que contiene elementos positivos, puesto que entrega un marco orientador en términos del mejoramiento y regulación (García, B., 2016). En cuanto al rol de la Subsecretaría, el Presidente de la Corporación de Universidades Privadas tiene una visión positiva sobre esta instancia gubernamental e incluso pone el acento en mayores atribuciones y recursos. Esta posición marca una diferencia con el análisis que hace luego sobre la Superintendencia, porque en ese caso considera que las mayores atribuciones pueden relegar la autonomía de las instituciones, como veremos más adelante.

"En términos generales el impacto de la ley de educación superior. Yo creo que la ley tiene bastantes elementos positivos que ordenan no es cierto, todo el sistema que le da un cierto marco más que ordenador, yo creo que eso es lo principal, (...) relevar el rol de la educación superior a una Subsecretaría que tenga más recursos, más atribuciones (...)". (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

La reconocida académica María José Lemaitre visualiza que esta nueva institucionalidad está en la línea de apoyar a IES, pero que éste es sin duda, un periodo en el que existe mucha incertidumbre, porque la ley se implementa en un contexto político distinto, ante el cambio de gobierno con otro signo partidario. Pero también alerta sobre los riesgos de la implementación en manos de la elite académica¹⁸.

"Las transformaciones podrían afectarlas positivamente si se hacen bien, si se hacen siguiendo esta línea de apoyo a la responsabilidad institucional, de exigencia de que la gestión interna de la calidad sea de verdad gestión de la calidad, si se hace una definición de criterios que apoyan a las instituciones a ir avanzando cada vez más hacia los propósitos, puede ser muy negativa y muy deteriorante si la Comisión de Acreditación o quien sea, define estándares que les gusta a los

¹⁸ Elite académica, comprendida como "(...) aquellas personas que por las citas de sus obras y el reconocimiento de sus trabajos tienen una enorme influencia social más allá de su propio ámbito" (Cárdenas, J., 2017, p.70). En este caso, con fuerte incidencia en los espacios de toma de decisiones y/o esfera política.

comisionados o a un grupito selecto de académicos de universidades tradicionales y se le aplican transversalmente a todo el mundo, entonces yo creo que efectivamente estamos en un momento de, de mucha incertidumbre, porque no sabemos.

Acuérdate que el proyecto de ley -además- se definió y se aprobó en el contexto de un gobierno, se va a implementar en un contexto de gobierno con un signo distinto y con prioridades distintas, entonces no sabemos (...) nos fijamos amargamente de que la dictadura nos impuso la LOCE -porque la aprobó el 10 de marzo del 90-, pero el gobierno de la presidenta Bachelet hizo lo mismo" (María José Lameitre, Directora Ejecutiva de Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile).

Frente a las críticas, una representante de la Comisión Nacional de Acreditación dice que la reforma se hace cargo de lo referido a la probidad y la mejora de las prácticas vinculadas a dicha Comisión Nacional de Acreditación, además, de aquellos elementos referidos al financiamiento.

"(...) la reforma viene a hacerse cargo -yo creo ah- de, de dos componentes; el componente como, eh, relacionado a cuestiones como de probidad y de mejores prácticas en la toma de decisiones y por otra parte, en términos generales, hacerse cargo digamos de elementos más estructurales de reforma que tiene que ver con financiamiento, en el caso particular de la primera dimensión que menciono, tiene que ver básicamente con CNA y por otro lado, de elementos que son mucho más estructurales vinculados al financiamiento y que por lo tanto, como financiamiento desde la aparición de la ley de financiamiento que es del 2005, está vinculado a calidad y luego a las becas y luego a la gratuidad, entonces evidentemente tenía que tocar de una u otra forma reformas al sistema de acreditación." (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Como venimos diciendo sobre el impacto de la **creación de la nueva institucionalidad**, se plantea que es sumamente necesaria, pero que se le entregan un sinnúmero de atribuciones que están en la línea de ejercer control y, por tanto, en algún grado limitarían la autonomía. Además, se le asigna relevancia a la visión que tiene la propia institución que busca ser acreditada, a través de la autoevaluación.

La ex presidenta de la FECH y actualmente diputada Camila Rojas, sostiene que se promueve una mayor regulación (García, B., 2010), esto -sin duda- termina impactando en las instituciones, en su sentido más amplio:

"Es importante decir que, también se pone mayor regulación, se crea la superintendencia de educación superior, se mejora también la acreditación, y eso tiene, también, un impacto respecto de las instituciones y un impacto respecto de las situaciones anteriores (...)".

(Camila Rojas, Diputada de la República de Chile y Presidenta de la FECH año 2016).

En esta línea, si bien la creación de la Superintendencia era sumamente necesaria, lo que es discutible son las atribuciones que se le entregaron, puesto que su carácter es de tipo controlador. El presidente de la Corporación de Universidades Privadas expresa aquí la idea de “intrusión”, remitiendo al juego control estatal- esfera privada.

"La superintendencia –yo creo- también es positiva y algo que en general todo, todo el sistema o todos los actores del sistema era algo que se pedía, lo que es discutible sí las atribuciones que tiene y cómo se implementa, eh, que no quede como demasiado intrusiva, demasiado, demasiado controladora (...)" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Aún así, para Nicole Droguett Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación, plantea que su impacto es visto de manera positiva, puesto que la creación de la Subsecretaría contribuye al esclarecimiento de funciones y la delimitación del rol del CNA, como ente fiscalizador y como promotor de la calidad, a través del ejercicio de cierto control:

"(...) entonces las apariciones de la Subsecretaría, pero por sobre todo la aparición de la Superintendencia permite, eh, esclarecer las funciones y delimitar también las funciones, entonces finalmente el, el (...) la función de fiscalización y de supervisión y de control, de control de calidad por así decirlo, queda en el Consejo Nacional de Educación y que es la, la Superintendencia, eh, y entonces un poco acá, queda más resguardada que es su misión original que es el aseguramiento y promoción de la calidad, eh, eso por un lado me parece que es bien positivo y en términos de la aparición de la nueva institucionalidad pública digamos, permite eh (...) permite como el esclarecimiento de función, eh, a ver, qué más respecto a la institucionalidad pública, eh, eh [pausa] bueno, en teoría busca mecanismos mayores de coordinación (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Agrega que, este nuevo modelo genera criterios que asignan relevancia a la autoevaluación y a la evaluación de las instituciones. Esto se ve reflejado en los cambios incorporados en la ley.

"(...) yo creo que sí en términos de la acreditación institucional hay una complejidad ahí que tiene que ver con la instalación de un nuevo modelo de acreditación y eso claro, tiene que ser socializado y ellos necesitan el

tiempo suficiente para, eh, para instalar su, su, su proceso de autoevaluación también en el nuevo modelo, en el marco de este nuevo modelo, eso quizás los va a resentir un poco más, la generación de nuevos criterios también (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

En este punto, es preciso detenernos para reflexionar en torno a aquello que se refiere a la autoevaluación como un proceso participativo en donde se incorpora la visión de la institución y desde donde se definen metas y estrategias de desarrollo. Por tanto, contribuye en la generación de dinámicas colaborativas, que de una u otra forma, tributan a mejorar los procesos y transparentar lo que ocurre en el interior de cada institución.

Por otro lado, uno de los aspectos en los que se hace énfasis, respecto del sistema de educación superior, se ubica en la línea de los **principales desafíos**, tanto a nivel institucional como en términos del aseguramiento de la calidad. Se refieren a la transición hacia el modelo de acreditación integral y su eventual impacto en las instituciones, su impacto en la formación, el levantamiento de indicadores considerando el contexto y la asignación de recursos. Además, se reflexiona en torno al cierre de las instituciones, la articulación del sistema y la incorporación de lo técnico.

En esta línea, la transición del modelo establecido en términos de acreditación, hacia uno integral, según el punto de vista de Ariel Ramos nos hace reflexionar respecto de cómo van a ir respondiendo las instituciones de educación superior.

"(...) en la línea de la acreditación, como va a funcionar el proceso de transición las instituciones y cómo se va a acoplar la institución al sistema o el sistema a la institución cuando este o cuando hay alguna que haya sido acreditada por dos años o sea la acreditación básica, pero deba recibir toda esta retroalimentación, de todos los procesos que debe mejorar, que es lo que tiene que ir haciendo para después optar a un nivel de acreditación más alto. Y lo otro es como va a responder la institución cuando por su naturaleza tenga una baja o un nivel de acreditación más bajo, a sus deseos de abrir sedes o aumentar sus matrículas, eso también está como en tierra de nadie todavía" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Otro de los desafíos en materia de educación y aseguramiento se refiere a los resultados y a la formación de los (as) estudiantes, es por esto que resulta complejo establecer estándares que definan exactamente qué es calidad, desde el punto de vista de Gonzalo Zapata (investigador y académico de la Pontificia

Universidad Católica de Chile), allí radica la importancia de su establecimiento para ser medibles y evaluados:

"(...) el tipo de desafío hoy día en la educación superior y un sistema de aseguramiento de la calidad 2.0 debiera estar pensando más bien en los resultados de aprendizaje, cómo promover en definitiva una mirada de mejoramiento de (...) de y fomento de mayores aprendizajes siglo XXI de nuestros jóvenes que tenemos en las aulas y va a ver algunos efectivamente que va a entrar a este nivel y otro en este nivel, eh, y ver efectivamente cómo uno puede empujarlos a comprometerlos más con su formación, ofrecerles un conjunto de oportunidades ricas y amplias y ojo eso no es un estándar, eso es una condición, tiene que ver con un medio ambiente, eh, rico en oportunidades que se vaya ajustando a poblaciones estudiantiles muy diversas, eh, eso es muy difícil de escribir y ponerlo en un estándar" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

Además, Zapata hace hincapié en la relevancia de la asignación de recursos para la renovación de la planta docente; por tanto, se establece una relación directa entre calidad (en términos del control) y financiamiento. Esto, se relacionado con lo que plantea García (2007), respecto del rol del Estado, a través de los organismos acreditadores:

"(...) desafío muy importante que tiene que ver con recursos, porque para hacer eso se requiere recursos, y se requiere de mucha plata y se requiere plata y recursos bien orientados, eh, sólo por darte un ejemplo; hoy día la enorme preocupación de las instituciones de poder renovar sus cuadros académicos que es todo un dolor de cabeza para la gran mayoría de las instituciones, cómo renovar sus cuadros académicos (...) mucho más flexible de los que existe, de los que existe hoy día y sin embargo, hoy se ven acogotadas con un sistema de aseguramiento de la calidad que lamentablemente en su estructura –tal cual quedó la ley– me da la impresión que tiene un foco más en el control y una mirada estrecha, ojalá que no sea así una vez que se reglamente, y segundo, con otras políticas en lo que tiene que ver financiamiento (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación).

Por su parte, Jaime Vatter reflexiona en torno a la necesidad de que cada indicador de ser comprendido en su contexto (González, L. y Espinosa, O., 2008; Fernández, N., 2007), por tanto, se espera que hecho que aun no produce, una lista de objetivos por cumplir, porque se pierde el foco respecto de lo que efectivamente es relevante en términos formativos.

"(...) el gran desafío para evitar caer en un, un sistema que sea una cuestión mecánica, entonces tantos metros cuadrados de biblioteca, ya tengo los tantos metros, tengo que tener tantos libros y ni siquiera me

preocupo si leen los libros, por ejemplo, pa' poner un ejemplo concreto, tengo que tener tantos profesores de planta, tengo los profesores de planta pero no preocupó si hacen bien las clases, tengo que tener tantos... y así sucesivamente, entonces ahí hay un tema que, que, que hay que hacerle a cada indicadores su doble click para poder contextualizarlo a la realidad de los estudiantes que tiene la universidad y también contextualizarlo no es cierto a, a bueno que finalmente se cumpla con el objetivo de la universidad en esta materia particular que estamos enfocados que es la docencia no es cierto, de que, de que ocurran los aprendizajes que tienen que ocurrir y las transformaciones que también tienen que ocurrir, en el ámbito de vinculación con el medio un poco lo mismo, también que uno tiene que lograr los objetivos que se plantee y que sean objetivos adecuados, pero, pero de nuevo, si a uno le colocan un, un check list de que tiene que hacer tantas actividades también ese es el riesgo de definir ciertos como estándares, los criterios son un poco más amplios, los estándares lo importante es que queden como bien como contextualizados respecto de las características de cada universidad, de su entorno, de sus estudiantes, etcétera" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Allí, radica la idea de que las instituciones se sientan apoyadas para así mejorar su calidad, pero esto es sumamente complejo puesto que es preciso que no sientan que se les está imponiendo algo; es decir, el juego entre autonomía y regulación, eje estructural de la política universitaria.

Por otro lado, para Nicole Droguet, encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación es preciso saber qué pasará con las instituciones que se encuentran en proceso de cierre, cómo se abordará esto. Respecto de los estándares, dada la diversidad del sistema, se espera el proceso de acreditación no se rigidice:

"(...) bueno un desafío del sistema, no le cabe a CNA, pero en el fondo qué va a pasar con aquellos programas, universidades en proceso de cierre ya, que en el fondo van a tener que ser reubicados, cómo aseguramos calidad en aquellas instituciones en donde esos programas... o esas instituciones, perdón, los alumnos son reubicados en esas instituciones, cómo aseguramos calidad ahí y no solamente cerramos... nos dedicamos a cerrar las instituciones, eh, (...) desafío pendiente, bueno la implementación de estándares, me parece que es un desafío, o sea, el gran desafío de la acreditación en términos más técnicos que tiene la evaluación de calidad, tiene que ver con no rigidizar los procesos, en mi opinión, no rigidizar los procesos de acreditación, o sea, de tender a la estandarización del sistema, en términos de indicadores numéricos o niveles de logro, creo que es un error bruta (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

En esta línea, para Ariel Ramos de Educación 2020, es clave la articulación del sistema, esto para posibilitar la movilidad de estudiantes.

"Yo creo que los principales desafíos están en la articulación total del sistema, o sea, también es uno de los principales desafíos que propuso la ley, pero hoy día en la práctica existe poca conversación entre instituciones cuando se trata de movilidad interna de los estudiantes (...)", como esas interacciones dentro del sistema es como de los principales desafíos que nosotros vemos hoy día" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Además, en el marco de estos avances, se plantea la necesidad de hacerse cargo de la diversidad estudiantil en el sistema. María José Lemaitre señala los cambios que están atravesando los sistemas, la ampliación de demandas y la presión por el acceso por parte de sujetos con distintos intereses y distintas características sociales y culturales. Este es un punto interesante y potente, que atraviesa todo el discurso universitario en América Latina y pone en juego hasta dónde se concibe la educación superior como un derecho para la población.

"Creo que es posible ordenar, pero tienes que hacerlo de manera de que las instituciones no sientan que –las instituciones en general-, no sientan que esta es una manera de imponerles una forma de hacer las cosas, sino que es una forma de ayudarla a mejorar, obviamente no todos van a estar de acuerdo, o sea, yo me acuerdo cuando el Consejo Superior de Educación cerró institutos y universidades, claro que ahí los rectores de esas instituciones no estaban felices, pero el sistema reconoció que era una buena medida [pausa] y yo creo que eso sucede y es posible que suceda, pero tiene que haber una manera de convencer a las instituciones, de convencer al sistema, de convencer al gobierno de que las decisiones que se están tomando tiene como objetivo principal apoyar a las instituciones a mejorar la calidad y no a hacer una labor de inspección, de policía, de inspectoría, de sanción, pero lo que está en la ley es sancionatorio, es inspectorial y ahí la acreditación no funciona.(...) Yo creo que el principal desafío que enfrentamos hoy día es cómo asumimos seriamente el tema de la diversidad (...) porque se están acabando los jóvenes de 14 y 18 años, o sea, de 18 años, eh (...) y yo creo que los adultos que querían estudiar ya la mayor parte está estudiando, pero hay una presión por educación superior que ha ido (...) que conduce necesariamente a una oferta que también es diversa, porque hay, porque hoy día hay estudiantes de tiempo completo y hay estudiantes de tiempo parcial, hay estudiantes que sólo estudia y hay estudiantes que estudian y trabajan, hay estudiantes que estudian y tiene familia, hay estudiantes que quieren títulos académicos y seguir hasta un doctorado, pero hay estudiantes que lo que quieren es una profesión que le permita un buen empleo, hay estudiantes que quieren – más bien- una especialización, o sea, la gran gama de intereses y necesidades es enorme y hay también una gran rama de ofertas y los

procesos de aseguramiento de la calidad tienen que hacerse cargo de esa diversidad (...)." (María José Lameitre, Directora Ejecutiva del Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile).

Otro de los aspectos a considerar tiene relación con la incorporación de la educación técnica en sintonía con las universidades, según José de la Cruz, investigador de una universidad privada.

"Creo que un desafío es que el sistema entienda que la educación técnica es un pilar de la, del sistema educacional, que no sea mal visto, que extrañamente no hay incentivos, a pesar de que, que está mal visto que nosotros desde la educación media tengamos incentivo a que los estudiantes generen una trayectoria curricular que vayan construyendo hacia la universidad, y que de alguna manera, este integrada la educación media hacia la universitaria, no esté tan disociada (...)" (José de la Cruz, Investigador Universidad del Desarrollo).

En términos generales, se da cuenta de la diversidad del sistema de educación superior y, por tanto, de su propia complejidad. Allí radica la importancia de comprender el contexto y necesidad de regulación, a través de una serie de mecanismos. A su vez, se levantan una serie de desafíos, orientados en la línea de la transición de un modelo a otro y el impacto que esto tendrá en las instituciones.

Las miradas sobre sistema de acreditación

En este apartado se aborda la reflexión en torno al **sistema de acreditación** establecido hasta antes de las transformaciones generadas en el marco de la Ley 21.091 y los cambios generados a propósito de su promulgación en mayo de 2018. Además, en este contexto, es necesario incorporar la visión respecto de la Comisión Nacional de Acreditación, como institución garante de dicho proceso, como parte del proceso de evaluación, que busca asegurar la calidad de las instituciones.

Ahora bien, desde distintos sectores, se reflexiona respecto de las transformaciones generadas en el marco de la Ley y su eventual implementación, considerando que el sistema de acreditación establecido en el primer gobierno de Michelle Bachelet da cuenta del incumplimiento de los estándares mínimos y, en consecuencia, ha llevado al cierre de las instituciones. A su vez, es posible observar que durante el proceso existe falta de acompañamiento y descoordinación. Por otro lado, se plantea que la acreditación posibilitaría la

clasificación de las instituciones, pero esto en ningún caso garantizaría de calidad, muy por el contrario, eventualmente limitaría el desarrollo de las instituciones.

El sistema de acreditación establecido en el marco de la Ley N°20.129 es vista como deficiente, puesto que hoy en día existen instituciones que no cumplen con los mínimos a las que se les permitió funcionar y que se encuentran en proceso de cierre. En esta línea, Ariel Ramos, sostiene que:

"(...) el proceso funciona de manera, poco deficiente, o sea, el hecho de tener instituciones hoy día como la Ibero Americana, que cumplieron con sus mínimos de acreditación de 2 años, creo que en la práctica vemos que esos mínimos no se estaban cumpliendo y eso abrió como el proceso de cierre de la institución, te dice que en verdad como está funcionando hoy día es como bien laxo, o sea puede ser la función de los pares evaluadores o de las comisiones acreditadoras que trabajan con la CNA, las que no estaban funcionando de buena manera, eso también se vio en el caso de la universidad del mar, y ahí principalmente son los proceso administrativos, como el análisis de los procesos administrativos, los que tiene que ser mucho más exhaustivos, o sea hoy día es como, miro los estados financieros y veo que en el fondo está ¿funcionando?, en números gruesos como que la universidad está en verde?, pero hay varios de esos supuestos que impactan digamos en el funcionamiento, porque uno puede decir, en los flujos la institución anda, pero muchos de esos flujos, están atados a beneficios estatales, que no necesariamente te aseguran que mañana yo voy a seguir contando con ellos, y es ahí cuando, si es que se corta la llave, la institución no tiene donde echar mano para los recursos, y es ahí donde empieza a fallar(...)" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Por otro lado, Jaime Vatter presidente de la CUP sostiene que, respecto de los problemas generados en materia de acreditación, referidos a la falta de acompañamiento en términos de qué se evalúa y que no se entregan orientaciones para mejorar.

"(...) se critica harto al sistema chileno es que, es que es de poco acompañamiento y eso, eso es cierto porque a uno lo evalúan y después no saben más de uno hasta, hasta la cantidad de años que dure la acreditación, en otras partes hay sistemas de seguimiento. En la ley nueva, la ley actual digamos que entra en vigencia en esta materia en un par de años más, hay ciertos seguimientos especialmente para los que están en niveles más básicos de acreditación, lo cual es bueno, eh, pero eso yo creo que en el sistema vigente –desde el punto de vista de la acreditación- eso era claramente lo que uno echaba de menos, como

que a uno lo evaluaban, le decían estas son sus debilidades, esto tiene que mejorar, qué se yo, pero después uno no sabía más hasta, bueno la cantidad de años que fuera, entonces es distinto a los sistemas que hay, no sé, en Estados Unidos, en Europa que son muy de acompañamiento (...)" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Ahora bien, como advierte Lemaitre, la acreditación se convierte en una prioridad para las instituciones y orienta sus recursos en su obtención; por tanto, allí radica su impacto y lo relevante de asegurar la calidad:

"Una cosa que pasa por los criterios es que basta que una agencia ponga un criterio, como una línea en un criterio para que eso se convierta en una prioridad de la institución y en ese sentido, los procesos de aseguramiento de la calidad tienen un impacto muy relevante (...)" (María José Lameitre, Directora Ejecutiva del Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile).

Otro aspecto a considerar, según Droguett, da cuenta de ciertas situaciones inusuales y que se ubican en la línea de la falta de coordinación al interior del sistema, esto se refiere al hecho de que una carrera esté acreditada y la universidad no.

"(...) la acreditación que también es distinta, eh, es una idea que en el fondo surge porque se evidencian ciertas deficiencias en el interior del CNA que dan cuenta de cosas que en el fondo pueden parecer un poco raras, como por ejemplo; que una universidad no acreditada tenga su carrera acreditada por seis años con un tope de siete, por ejemplo, entonces -efectivamente- hay un ejercicio práctico que da cuenta de una falta de coordinación del sistema, en donde existían agencias privadas que acreditaban las carreras y luego existía la CNA que en el fondo acreditaba las instituciones y los programas de postgrado, en donde hay poco diálogo y quizás dentro de las decisiones entre las agencias, eh, y las decisiones de CNA y dentro de las mismas decisiones CNA también, eh, y en donde esa falta de coordinación repercute y bueno aparece la ley y dice "bueno, ahora por ejemplo la acreditación institucional va ser integral y entonces vamos a tener que ver, como en la decisión de la institución, vamos a tener que estar mirando las carreras" no va ser simplemente una mirada cierto, abstracta ni muy general a la idea que tiene la universidad, sino que en su bajada específica, entonces la acreditación integral se hace un poco cargo de, por un lado, de este tema de la falta de coordinación de sistema y al interior de la propia CNA de las eventuales disonancias en las decisiones, eh, pero, y además

digamos eh, de la mirada que siempre va en, eh (...) en lo que yo veo digamos, desde lo más amplio cierto, hasta lo más pequeño, a lo más específico, o sea, en el fondo de ir un poco a mirar ya más al detalle el aseguramiento de la calidad, más en la práctica del aseguramiento de la calidad, más los estándares en las carreras, o sea, cachai, más la bajada, muy en la bajada, eso es como, me parece que es como en términos de calidad, eh, las cosas como más generales y las cosas más específicas que impactan hoy día" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Por otro lado, la voz de la representante de los estudiantes sostiene que el establecimiento de mecanismos estandarizados en ningún caso garantiza calidad; por el contrario, cuando alguna institución es mal evaluada se aplican sanciones o restricciones que limitan su desarrollo, en conjunto, con su capacidad de mejorar.

"Yo creo que no lo garantiza, porque todos estos mecanismos bien estándar lo único que hacen es medir no potencian la U, o sea la acreditación aparte de darte ciertos niveles de prestigio, eh, yo entiendo que no tienen ningún como fomento a mejor, o sea de hecho como todo lo contrario, cuando te va mal, o sea cuando a una institución le va mal en la acreditación como que se le castiga entonces se le dificulta aún más mejorar, cachai?" (Valentina Saavedra, Presidenta de la FECH año 2015).

Se hace énfasis en que, en este sistema en donde el mercado participa de manera activa, la acreditación y establecimiento de estándares posibilita la clasificación de las instituciones:

"(...) ahora la acreditación es competencia en la medida que está hecha en un sistema de mercado digamos, porque en sí, claro, hay una competencia (...) digamos entre los rangos digamos, de qué clasificación tiene, ehm (...) pero lo más básico es cuando tú tení estándares iguales pa' todo, o sea, no es que (...) no es que algunos tengan, o sea, no es que, en el fondo yo creo que mientras más tramos mejor, en el fondo estándares iguales para todos (...)." (...)." (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado)

Por otro lado, haciendo referencia a los **cambios** enmarcados en la Ley 21.091 y referidos a acreditación, se evalúan de manera positiva porque desaparece la figura de las agencias privadas. Al respecto, Falabella sostiene que, los cambios generado en la línea de la acreditación son visto de manera positiva,

esto porque desaparece la figura de las agencias de acreditación, cuyo rol era sumamente confuso.

"(...) en términos generales te podría decir obviamente bien como lo que te decía antes, como bien que, que, que (...) que desaparezca este grupo de agencias acreditadoras que eran muy poco, era muy poco, no sé po', riguroso digamos, se daban muchas confusiones, etcétera, entonces era un negocio, etcétera, con fines de lucro, eh, entonces en ese sentido me parece bien (...)" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado)

Otro aspecto a considerar da cuenta de que se establecen mínimos que garantizan el acompañamiento que están en la línea del aseguramiento de la calidad, y de cómo, el establecimiento de la nueva institucionalidad da cuenta de lo asfixiado del sistema de acreditación. A su vez, clarifica los roles y se hace cargo de la trayectoria de las instituciones, aumentando las exigencias. Además, se plantea a modo de crítica, la idea una acreditación integral y lo complejo que, resulta dimensionar el impacto de estas transformaciones. También se hace énfasis en que el establecimiento de este nuevo modelo de acreditación se ubica en la línea del control y en ningún caso es garante de calidad.

Ahora bien, Jaime Vatter, como representante de la CUP, en un sinfín de oportunidades se ha manifestado abiertamente en contra de las transformaciones referidas a la regulación del sistema porque a su juicio se limitaría la autonomía de las instituciones. Sostiene respecto de los cambios, que parte de modificar el carácter voluntario a obligatorio de la acreditación, la ampliación de las dimensiones o áreas a evaluar y por tanto, el establecimiento de mayores exigencias. Lo complejo, sería tener que lidiar con las consecuencias de estar o no acreditado y de mantener el estatus de acreditado.

"(...) parte por transformar una acreditación voluntario por una obligatoria, parte no es cierto por transformar de que las dimensiones o áreas de, de acreditación ahora son más, eh, que se incluye no es cierto la vinculación con el medio como obligatorio, el mismo modelo de aseguramiento de la calidad como obligatorio, no solamente docencia, pregrado y gestión, sino estos cuatro más investigación o innovación según sea el caso como optativo, pero ya con eso da una señal no es cierto, de que, de que hay un nivel de exigencia mayor, eh, la obligatoriedad, las consecuencias, las consecuencias de no estar acreditado o de mantenerse en un nivel de acreditación (...)" (Jaime

Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Desde la CNA, se plantea que para las instituciones es positivo, porque les da claridad respecto de quién es el ente fiscalizador y acreditador, y se pone atención en la calidad relacionada al financiamiento.

"(...) las instituciones de educación superior me parece que va a ser bastante positivo, porque van a tener un poco más de claridad, eh, quien las va a fiscalizar y quien por otro lado las va a acreditar, ahora las instituciones siempre van a tener, en la medida que la acreditación este asociada con el financiamiento, siempre van a asociar el aseguramiento de la calidad y la institucionalidad de CNA como un ente fiscalizador, eso me parece que no lo cambia la ley, ya, porque el vínculo financiamiento/acreditación puede ser muy necesario en términos de fe pública, de garantía pública que también es otra de las misiones de la CNA, pero por otro lado, en materia de mejoramiento continuo y aseguramiento de la calidad, la pone un poco en entredicho porque lo que hace es que las instituciones finalmente terminen actuando para ser acreditadas y no asumiendo digamos, la propia responsabilidad de manera autónoma en la direcciones de sus políticas de aseguramiento de la calidad, eh, entonces (...) me parece que sí va a tener más claridad, en términos quizás de la burocracia, de dónde dirigirse para qué, pero CNA mantiene ese rol, porque (...) eh, mantiene, eh, y ahora con mayor fuerza digamos, porque en la medida que la gratuidad avanza, aquellas que estén adscritas a la gratuidad, eh, van a estar más digamos, ahí pendientes y van a querer tener acreditación más elevada, porque esa acreditación más elevada con una determinada -ahora-dimensión que va ser investigación, les permite acceder a más recursos públicos, entonces, esta idea de cómo de, de, (...) de Superintendencia, CNA, ahí se va a ver un poquito -yo creo- entre mezcla" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

La acreditación está ligada, según Camila Rojas (ex dirigente de la FECH y actualmente diputada), a la entrega de recursos (en este caso del CAE), generando situaciones complejas; allí radica la importancia de la creación de esta nueva institucionalidad. A su vez, esto da cuenta de lo asfixiado que estaba el sistema y de las posibilidades que pueden surgir.

"La acreditación a raíz, de que para entregar los recursos del CAE se solicitaba acreditación, está se pervirtió en el sentido que hubo instituciones que derechamente compraron la acreditación, entonces,

hay un impacto importante en ese sentido, sobre todo con la creación de la superintendencia, pero también respecto de la relación del Estado y las instituciones de educación superior, y la entrega de recursos.(...) El sistema de acreditación, sin duda, es mejor de lo que existía antes, como dije, el sistema de acreditación estaba bien asfixiado, porque la entrega de recursos dependía de él y eso no es una actitud recomendable, porque genera actitudes como, intentar a toda costa que te acrediten, y eso, hoy en día, ha ido cambiando. Sin duda, la agencia, la Comisión Nacional de Acreditación, la agencia para la calidad, tienen mucho que hacer aún, pero se notan los avances que ha significado, sobre todo crear institucionalidad, que ha significado, porque la reforma lo que finalmente hizo, fue ese" (Camila Rojas, Diputada de la República de Chile y Presidenta de la FECH año 2016).

Ahora bien, para Educación 2020, la obligatoriedad contribuye a que las instituciones que no cumplan con los mínimos, inicien el proceso de cierre. Además, el establecimiento de nivel de acreditación, posibilita que las instituciones que se encuentran en un "nivel básico" reciban acompañamiento (esto se estableció en el proyecto de Reforma a la Educación Superior, pero aun es discutido en la cámara), hecho que, de una u otra forma, impacta de manera positiva en la calidad.

"De partida tiene impacto en general en el sistema con respecto a lo que había, porque establece obligatoria la acreditación institucional, ese ya es un gran paso para que muchas instituciones, que hoy día están funcionando, que uno puede decir que son de "dudosa calidad", porque en este momento no están acreditadas, que funcionan en los mínimos posibles de la ley, puedan hacerlo, o sea, como que tengan esa condición necesaria para seguir funcionando, entonces ya al establecer este criterio obligatorio hace que las instituciones, algunas de ellas derechamente van a tener que desaparecer, o sea como que hay que ser súper honesto en decir , bueno si tienen que desaparecer un par de instituciones por los requisitos mínimos, tendrá que hacerse, después se verá cual es el mejor mecanismo, si es que esa institución tiene estudiantes para hacer que terminen el proceso, dicha institución o buscar espacio en otras instituciones y que los puedan recibir, ya?. Pero es un tema que se va a ir viendo. Y por otro lado un tema, que a nosotros nos parece como "relevante" , es que dentro de este proceso de acreditación, con esta nueva modalidad, que ya cambia los años de aplicación y lo establece en ciertos niveles, para el nivel más básico establece proceso de acompañamiento para que esa institución pueda mejorar en aquellos puntos donde está teniendo una administración

insuficiente y sobre eso moverlas hacia el nuevo sistema, entonces como que todo mirado desde la lógica de la acreditación, impactaría de alguna manera en la calidad de las instituciones, si también, sobre todo en el mundo de IP y CFT, donde uno encuentra la mayor cantidad de instituciones que no están acreditadas, esas van a tener que moverse a esos estándares mínimos de calidad" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Además, se hace hincapié en el punto anterior, referido a la eliminación de la obligatoriedad de la acreditación de las carreras, el cual es visto como un retroceso en esta línea. En esta línea, Jaime Vatter, plantea que:

"(...) el sistema actual fue evolucionando y, y, y evolucionando de manera bien positiva, eh, yo creo que dentro de las cosas que uno puede lamentar de la ley –que no lo mencioné antes, pero tiene que ver con esto- es que se acabe con la acreditación de carrera, o sea, que va haber un período largo sin acreditación de carrera, yo creo que eso también es bien compartido en general por los distintos instituciones que la acreditación de carrera se veía como algo muy valioso, porque era como el núcleo de la actividad para ver si lo estaba haciendo bien o qué tan bien lo estaba haciendo. Al entrar todo en la acreditación institucional, es cómo se llama, eh, es, eh, es, es una, uno pone en riesgo que sea una mirada más superficial (...)" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

A su vez, Gonzalo Zapata sostiene que, el foco de la acreditación radica más en el control que en la calidad. Desde allí, se pone atención a todos los elementos, y esto resulta complejo.

"(...) cambia la lógica de evaluación institucional, eh, y acreditación de programas a un, fundamentalmente un sistema que pone su acento en una, en un tipo particular de acreditación institucional, eh, fundamentalmente con un, con un foco en el control más que en la promoción y fomento de la calidad si uno lo quiere poner en estas perspectivas internacional que inventa una cosa rara, digamos, que es esta cosa que está mirando básicamente todo, esa cuestión es bastante atípica cuando uno la compara con una experiencia internacional comparada, la definición de esta evaluación integral es mirar todo básicamente [risas] lo cual, lo cual habrá que ver cómo se reglamenta y qué es lo que (...) no hay ningún sistema seguramente de calidad que pueda mirar todo y tal cual esta puesta la ley es muy difícil que pueda cubrir todo lo que sugiere la ley que vaya a cubrir, entonces

necesariamente va a tener que hacer, va haber una operacionalización de eso, pero en fin, insisto, entonces mucho de una mirada más de control, con esta mirada aparentemente integral que es mucho de todo, eh, donde la elaboración de programas, la acreditación de programas, eh, queda absolutamente descentrada, fuertemente descentrada (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

El establecimiento de "categorías" por determinados años, más allá de calificar a las instituciones, da cuenta de las falencias del proceso. Loreto Cox, investigadora del CEP, sostiene que:

"(...) y yo creo que ninguna institución puede razonablemente funcional con un horizonte de 2 años o 3 años, y creo que aquí se mezcla cuál es la función del sistema de acreditación, es entregar un sello, de que la institución efectivamente lo está haciendo bien, o es, a la vez, calificar cuán bien lo está haciendo la institución, yo creo que, además lo que pasa acá, es que cuando hay instituciones que no lo están haciendo muy bien, la comisión nacional de acreditación sabe que si les quita la acreditación, deja a todas las instituciones, a todos los estudiantes de esa institución sin financiamiento, y por lo tanto, tiene como el incentivo a decir, a no negarle la acreditación, y en cambio dice, "démosle, pero démosle por pocos años", entonces, yo creo que eso ha generado un incentivo muy perverso, y es lo que ha hecho que instituciones, que en la realidad debiesen haber sido negadas su acreditación, se les ha dado acreditación por pocos años" (Loreto Cox, Investigadora Centro de Estudios Públicos de la Universidad de Chile).

Ahora bien, Valentina Saavedra ex presidenta de la FECH (2015), plantea que el cumplimiento de estándares referidos a publicaciones, extensión, docencia, entre otros, se ubica en la línea de la homogeneización de las instituciones y de las disciplinas. En este sentido, se afirma que esta mirada más económica de la educación no tiene relación con las necesidades de la sociedad:

"Bueno no sé si hay algo así como un abstracto, la cuestión es súper concreta, o sea te piden como (...) tiene una serie de variables estándar que te piden como por institución que tiene que ver con la cantidad de publicaciones, de extensión, niveles de docencia, resultados PSU, etcétera. Yo creo que en verdad no es la forma de medirlo, porque también onda implica homogeneizar las disciplinas, o sea, no todas las disciplinas se miden por cuántas preguntas correctas dijiste, cachai? como lo hacen las carreras artísticas, cachai? siempre ha sido un tema (...) pero claro la acreditación tiene, tiene sus estándares, yo creo que

súper como, como globales, están mucho más situados como en lo, como en una visión media económica global más que un desarrollo como cultural, local, ehm, y digamos que en el plano quizás pal capitalismo no son tan relevantes, pero pa' la vida social son súper importantes (...)" (Valentina Saavedra, Presidenta de la FECH año 2015).

Por otro lado, un miembro de la CNED, plantea a modo de críticas que las transformaciones enmarcadas en la nueva normativa dan cuenta del modo en que se establece la acreditación, considerando que se pone atención en la institución y en las carreras, en términos globales resulta bastante confuso. Además, se sostiene que no existen criterios claros y, a su vez, no es posible visualizar el impacto en el sistema de educación superior, dado que aún no se implementan cambios concretos:

"La acreditación como tal cambia, ya no es una acreditación que como era en el pasado es institucional, y eso ya es un problema para la calidad, qué es eso, es llamada integrada, qué es esa acreditación, es una mezcla entre mirara institución y mirar carreras que ofrece, una muestra, qué es eso, qué concepto de calidad hay detrás, cómo mezclas esas dos cosas, es todavía una incógnita. Para qué es la acreditación, es para controlar o es para que las instituciones mejoren, es para producir señales o darles pistas a las instituciones para que puedan mejorar, o es una especie de lista de cotejo que puedan cumplir, bueno, ese es el tipo de cuestiones que no están hoy en día en la palestra, qué te puedo decir sobre eso, podría hacer una lista enorme de aquello que no tiene, hay unas dimensiones que están contenidas en la ley, esas dimensiones deben conducir a estándares y criterios (...) van a tener que, los propósitos por carrera, el egreso de los estudiantes, cómo se mira eso, cómo hacer la ecuación entre instituciones y carreras, para generar una especie de corpus que diga de esta institución el grado de desarrollo, el que la institución entienda qué significa mejorar que buscas, eso todavía está abierto, la ley lo único que hizo fue poner como los parámetros básicos, entonces, esto en la práctica se va a ver, porque la acreditación no tiene valor en sí misma, la acreditación para qué es, cuál es su finalidad (...)" (Miembro de la Comisión Nacional de Educación).

Respecto de la **Comisión Nacional de Acreditación (CNA)**, se aborda su rol, como articuladora y promotora de mejoras, en la línea del perfeccionamiento del sistema; también se da cuenta de las falencias en esta línea a propósito de la presencia de las agencias acreditadoras. Por otro lado, se sostiene a modo de

crítica que se desdibuja la figura de la CNA, puesto que la calidad será definida por el gobierno de turno.

Se plantea que produce una articulación entre los distintos órganos como consecuencia de lo establecido en la ley, lo que contribuye a mejorar los procesos y garantizar el funcionamiento del sistema de educación superior.

"La CNA va a tener como este rol, quizás mucho más específico porque también va ser parte del comité que se crea con la subsecretaria de educación superior y con la superintendencia, entonces, empiezan a articularse de una manera eficiente para ir asegurando cada uno su ámbito de competencia, que la institución de educación superior funciona de buena manera (...)" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Además, se plantea que la adquisición de un rol fiscalizador es sumamente positivo en palabras de Nicole Droguett (quien es parte de la CNA), considerando que no ha sido bien ejercido hasta el momento por las agencias.

"(...) la CNA tenía un rol fiscalizador con las agencias, rol que nunca ejerció bien, o sea, las agencias un poco hacían y deshacían y ahí (...) pero eso es una línea política y un poco de la CNA en algún minuto y después se intentaron endurecer fiscalizando con mayor fuerza, pero siempre fue un eslabón muy débil el componente agencias, de hecho si tu (...), cualquier prueba estadística te lo hubiera comprobado, eh, de por qué las agencias acreditaban más, bueno, cosas obvias en el fondo, ellos tenían clientes de una empresa po' y tenían que capturar su clientela, entonces hay un componente como de fondo que es complejo, que es complejo de, era complejo de abordar, aunque hubiese sido el mejor fiscalizador del mundo" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Por otro lado, Falabella da cuenta de las transformaciones a nivel institucional, especialmente aquello que se refiere establecimiento de nuevos estándares, el sistema se va perfeccionando.

"(...) la CNA, uno ve como la CNA ha ido aumentando sus estándares de todas maneras, o sea, la CNA trata de ser más rigurosa, más exigente, eh, han ido subiendo la vara digamos, claramente, porque han habido jescándalos!, porque la sociedad (...)[balbucea] porque hay universidades que cierran y algunos que se quedan sin (...) sin universidades, entonces también la CNA, la gracia de estas universi (...) de estas instituciones solamente funcionan en la medida que tienen legitimidad, entonces tienen legitimidad tuvieron que cambiar digamos,

eh, cambio de paradigma no, claramente no po', se está perfeccionando el sistema" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado).

Ahora bien, a modo de crítica, Zapata plantea que dicha figura queda desdibujada, dado que se enfoca en el control y no en la entrega de directrices. Además, no se establece una definición respecto de calidad, más allá del gobierno de turno.

"(...) creo sin embargo que queda más dibujada en la CNA, eh, porque tiene esta mirada de control, pudiendo haber tenido lo que en los países es súper importante que es tener una mirada de direccionamiento en, (...) términos de calidad, en términos de desarrollo, el sistema y que le dé una mirada más allá de los gobiernos digamos (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

Se hace énfasis en la necesidad de la instalación de un nuevo modelo de acreditación y lo complejo que resulta su implementación. En esta línea, se aumentan las exigencias y es posible clasificar de manera más clara las instituciones como parte del aseguramiento de la calidad, a través del cumplimiento de estándares mínimos.

Las miradas sobre la calidad

Se sostienen distintas nociones respecto de el concepto de calidad, vinculado al establecimiento indicadores y estándares (Duarte, Y. 2016; González, L. y Espinosa, O., 2007; Fernández, N., 2007).

Respecto, de la **noción de calidad** se relaciona al cumplimiento de lo establecido por las instituciones, allí radica la importancia del establecimiento de indicadores y estándares claros para ser evaluados, relacionados con el desarrollo de investigación, tasa de titulación, financiamiento para el desarrollo entre otros.

Además, se plantea que se relaciona directamente al tipo de universidad compleja, distinta de profesionalizante, puesto que se incentiva y promueve el desarrollo de investigación y vinculación con el medio. Por otro lado, se plantea que la ley, no da cuenta de una definición y esto, de uno u otro modo, dificultaría su comprensión.

Entendida, según Falabella (Investigadora de la UAH), al cumplimiento de lo que se establece como oferta. Además, se produce un cambio respecto de cómo

se entiende la acreditación, vista anteriormente en términos del cumplimiento de lo ofrecido para relevar la necesidad de establecer y/o la crear de estándares e indicadores:

"Bueno empezó con una, con un, con una concepción muy, muy liberal digamos de que no hay concepto de calidad, así que no había, cada uno lo establece, eso suponía que la acreditación era, era cumplir con lo que uno ofrecía, era como un, un ¡ah!, como, como asegurar en la publicidad, una cosa así [risas] como, como asegurar lo que uno dice, lo que le está ofreciendo digamos al cliente, eh, eso ha ido cambiando un poco, no sé po' lo que yo he visto digamos en los doctorados, igual se han ido creando estándares de a poco y yo creo que eso es bueno, que uno debería tener estándares, personalmente me parece que se entromete mucho en, en sistemas de gestión con una mirada muy tecnocrática; de tener indicadores de evaluar todo, etcétera, etcétera, en como de procesos que burocratiza mucho el trabajo universitario (...)" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado).

Además, se establece que el tipo de universidad da cuenta de la calidad, y en este caso, se hace hincapié, en que debe ser de carácter compleja (no sólo formar profesionales, además debe promover la investigación y la vinculación con el medio):

"(...) en términos generales, a ver, esperarí que una universidad tenga, una universidad compleja en el fondo, difícil igual, igual puede haber una universidad de calidad hacia lo docente, podría ser, no sé, pero en el fondo en calidad uno esperarí que fuera compleja, que tenga investigación, que tenga vinculación con el medio como lo más clásico digamos y buena formación de sus profesores, es como la visión de cualquier universidad en realidad (...)" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado).

Para Camila Rojas, la noción de *buena educación*, en términos de la formación y garantizar las condiciones para que los y las estudiantes se puedan desarrollar en términos profesionales:

"(...) la calidad se entiende como la posibilidad de entregar una buena educación, que sirva para desarrollarse en la carrera o en la disciplina que se estudia, y el contenido que se recibe, por tanto, es útil para eso mismo. Y cómo dar cuenta de la calidad, tiene que ver con la formación de los profesores, en primer lugar; pero, también tiene que ver con la

situación de infraestructura, tiene que ver con el entorno en el que se desarrolla la labor pedagógica (...)" (Camila Rojas, Diputada de la República de Chile y Presidenta de la FECH año 2016).

Por otro lado, Ariel Ramos, plantea que debe ser comprendida en relación al establecimiento de criterios, estos últimos referidos al desarrollo de investigación en la línea de su aporte al país y a la tasa de titulación.

"Entonces desde esa lógica como que se entiende de alguna manera, esta calidad, al tener instituciones acreditadas, lo que establece estos criterios es como debiese ser, ahora es independiente por ejemplo de si esa investigación, si una universidad dice que hace investigación o no hace juicios críticos respecto a si es investigación de calidad o no, que puede ser si es pertinente para las necesidades estratégicas del país, si está resolviendo alguna necesidad o si es que es una investigación que en verdad cumple con ciertos mínimos, pero no es un aporte grande digamos al país, entonces sobre eso hay que entender la calidad de dos maneras distintas, nosotros no, hoy día nadie se está haciendo mucho cargo respecto de la calidad entendida como en el producto final, sino que en asegurarse que esos pasos estén. También se entiende ahí que hay una cierta lógica de la independencia de las instituciones y por tanto no es deber del Estado que te diga o que te evalúe si lo que tú estás haciendo está bien o no, pero si es deber del Estado que tu cumplas como con una serie de pasos mínimos, para que aquello que este saliendo al menos tenga cierta consistencia"(Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Además, debe ser entendida en términos de su **pertinencia**, grado de vinculación y generación de ranking, esto da cuenta del tipo de formación que reciben quienes ingresaran al mundo laboral. Es posible sostener, que desde esta perspectiva existe una relación entre la noción de calidad con una visión de la formación en línea con lo que ocurre en la sociedad.

"(...) la calidad entendida como la pertinencia y (...) por el grado de vinculación que tiene la institución con los sectores productivos, puede tomar, aunque también hay que tener como distintas miradas de información que te pueden otorgar algunos ranking que van mirando el prestigio de las carreras, puedes utilizar mecanismos como consulta de empleadores, que ellos te vayan diciendo, "sabes que mira en verdad, estos profesionales de tales casas de estudio son buenos o sabes que los técnicos que salen de esta institución son la raja o estos en verdad no son aptos, no tienen los conocimientos adecuados", entonces los puedes ir complementando dependiendo para que los necesites, como

la acreditación hoy día es como hablar del perfeccionamiento que tienen las instituciones en los procesos internos y eso también debiese, decantar en que un estudiante de esa casa de estudios haya tenido como lo básico que se requiere para poder ser profesional" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Ahora bien, para Jaime Vatter presidente de la CUP, existe una estrecha relación con el financiamiento y/o entrega de recursos estatales. Esto condiciona el desarrollo de las instituciones.

"(...) cómo avanzar en calidad si uno no tiene fuentes de financiamiento pa' eso es complicado y la ley en eso, eh, eh, es más complicada porque la gratuidad o el crédito, las becas finalmente financian la docencia, las universidades que están en el CRUCH reciben otros fondos pa', para el resto de las actividades que hacen, se habla de que va haber fondos concursables, pero, pero esa parte no, no, yo creo que no quedo bien pa' suerte y por un lado le exigen más, pero por otro lado no tiene financiamiento para eso, entonces ahí yo siento que hay una tensión que no quedó bien resuelta en la ley, eh, que me parecería que exijan más, pero por otro lado tiene que haber (...) ahí hay un tema que admirándolo de, de, desde esta perspectiva yo creo que la ley fue ambiciosa en tratar de hacer estas mejoras, pero se encontró con un problema en la parte de financiamiento (...)" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

En esta línea, existe una relación en términos de los recursos de las instituciones y la obtención de resultados, allí radica la importancia de comprender el contexto de cada institución:

"Ahora, también por supuesto la calidad también es importante cuando uno mira calidad, bueno cuáles son los recursos que coloca la institución; los edificios, los laboratorios, la biblioteca, los profesores por supuesto que eso también, pero, pero, pero a mí me parece que incluso uno puede tener instituciones más precarias –entre comillas- o sea, con menos metros cuadrados, con profesores talvez no tan superstar, pero que pueden trabajar y lograr resultados muy positivos con sus alumnos, pero son modelos obviamente distintos y que requieren mucho también trabajo con esos equipos humanos para, para lograr los resultados, por eso a mí el tema de los resultados me parece que es re importante, pero con ese matiz que tienen que tener esa mirada de contexto, porque si no uno se puede terminar digamos, eh, liquidando instituciones que pueden hacer un tremendo aporte, porque tienen resultados poco peores no es

cierto de otras instituciones que tienen todo, tiene más tejas por decirlo de alguna manera" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Para Nicole Droguett (representante de la CNA), se asocia a la idea de que las instituciones cumplan lo que declaran tanto en su misión como en su visión, esto se debe incorporan en sus estándares, principalmente aquellos referidos al desempeño y al nivel de logros alcanzados:

"(...) la calidad está siendo entendida de un manera un poco menos amplia a la que fue ayer, o sea, el 2006 el concepto de calidad se re... no se reducía, era bastante amplia, entonces finalmente lo que se planteaba era decir "bueno, acá importa que las instituciones hagan lo que dicen que van hacer", ya, y sí hay ciertos parámetros en la comunidad académica –que tampoco pueden sobre pasar- pero finalmente tiene un componente interno del cumplimiento de su misión o sus objetivos, o del caso de los programas el perfil de graduación, el perfil de egreso y un componente externo de consistencia externa cierto, en donde tampoco (...) no existiendo parámetros y estándares ya, disciplinares ni a nivel de acreditación institucional, sí hay ciertos marcos en la que estas instituciones no deberían salirse, hay ciertos niveles de sustentabilidad financiera, en fin, esa es una concepción bastante más amplia. Hoy día lo que hace la ley, hace dos cosas; una bien interesante que no sé cómo se va a aplicar y la otra es un poquito más restringida desde el concepto de calidad, que en el fondo es incorporar la idea de estándares, ya, el concepto de estándares un concepto que, está bien no, no tiene una sola lectura, no tiene un solo significado, o sea, no es que yo vaya a poner un indicador y diga "todas aquellas instituciones que tiene menos del 90% de retención, no acreditan", no, es un nivel de cumplimiento de determinados (...) de la evaluación de un desempeño, ya, pero eso hace que en el fondo la bajada tanto a nivel institucional como a nivel de los programas y las carreras va hacer mucho más específica, te va a decir "bueno, acá, ahora importa que cumpla lo que dice que haga, pero además vamos a evaluar cuál es el nivel de logros alcanzados", y el establecer un parámetro (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Ahora bien, uno de los aspectos que no han sido contemplados en la ley, según Zapata, dan cuenta de poca claridad respecto de cómo será comprendida la calidad y da cuenta de una reducción de las exigencias:

"En la nueva ley queda una definición de nuevo rara, genérica de lo que es calidad, se van a fijar unos estándares, esto en el mundo es súper enredado, todos sabemos que cuando se tratan de definir estándares típicamente que son estándares de, de (...) de base con lo cual, por lo general la tendencia es a bajar los estándares y hace que los sistemas tiendan hacer de exigencias mínimas, por lo cual es justo lo contrario a un sistema de promoción de la calidad, pero en fin hay una noción ahí de establecer estándares que va hacer (...) que tienen que redefinir ciertos temas digamos, pero después cuando uno lo mira desde el punto de vista del procedimiento es cuando uno dice aquí hay claramente un énfasis fuertemente más asociado al control desde el punto de vista –por lo menos- de cómo está planteado en la ley (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

Respecto de los **estándares e indicadores**, se incorpora la visión de la institución, el establecimiento de condiciones para el desarrollo y promoción de investigación, contratación, tasa de titulación, incorporación al mercado laboral, publicaciones, acceso a la información, entre otros. Finalmente, sostiene que existe una necesidad para mirar lo que hacen agencias internacionales en esta línea.

Para un miembro de la CNED, institución que forma parte del proceso de acreditación, se relacionan con la capacidad de las instituciones de autoregularse y de vivir un proceso de mejora continua y, además, de su condición cuantitativa y cualitativa.:

"(...) ahora van a existir estándares y criterios para la calidad, y conjuntamente, el concepto de calidad involucra dos cuestiones: 1.- la propia institución, su capacidad de auto regularse, de auto desenvolverse y desarrollarse, es un proceso de mejora continua, eso es mirar las propias declaraciones hace la institución, y ver si ella cumple esas indicaciones, eso es una cosa. 2.- estándares y criterios que van a ser exigibles, ahora, en qué consisten esos estándares(...)" (Miembro de la Comisión Nacional de Educación).

En esta línea, para Falabella es preciso establecer las condiciones para garantizar la calidad, en términos del desarrollo de investigaciones y de la contratación de profesores de planta:

"(...) ahora indicadores como detallados, podría decir ahí y yo me la juego más por las condiciones, o sea, una cosa es qué cosas se pueden

evaluar y otras cosas que son de fondo, ahora uno no puede estar evaluándolo todo digamos, yo creo que, que tiene más que, eh, que eso que estar (...) asegurar ciertos pisos de calidad (...) donde hagan investigación, de cosas que aporten a la sociedad, etcétera digamos (...) ¡que tengan planta!, eso es lo fundamental, que hayan académicos, no tener puros profesores de horas digamos, ehm, que tenga investigación, yo creo que eso es lo básico" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado).

Además, Ramos (Educación 2020), plantea que se debe considerar tanto la docencia, la investigación como el nivel de publicaciones.

"(...) cumplir con ciertos estándares mínimos, sobre eso, la calidad de la docencia, entendida como, el número de docentes por estudiante, el número o el porcentaje o ratio de docentes postítulo, ya sea magister, doctorado, la cantidad de (...) como el nivel de investigación que realiza, ya sea publicaciones en revista científica o la cantidad de citas que pueda tener una institución". (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

En esta línea, para Vatter (presidente de la CUP), es necesario otro indicador, es el nivel de acceso a la información y, en esta línea, es necesario avanzar:

"(...) se puede avanzar mucho más, es la información, o sea, en la medida que haya buena información, información oportuna de todo, desde los mismos indicadores de éstos que hemos hablado; retención, titulaciones, empleabilidad, duración de las carreras, cantidad de profesores, metros cuadrados, toda esa información obviamente es muy útil para certificar calidad, los rankings lo que hacen en cierta manera es tomar todo eso y ordenarlo, los procesos de acreditación también, pero, pero el contacto con la información es súper importante, (...), y en ese sentido claro, todos estos procesos de acreditación cumplen ese rol de, de (...) en lo público" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

Por otro lado, José de la Cruz, investigador de la UDD, sostiene que los indicadores están ligados el tipo de estudiante, profesores, publicaciones, entre otros:

"Creo que también hay indicadores que tienen que ver con el tipo de estudiante, el tipo de profesor, las publicaciones que genera, la

producción de conocimiento, la capacidad de generar patentamiento, innovación tecnológica, la capacidad de establecer alianzas con el mundo, propiamente (...)" (José de la Cruz, Investigador Universidad del Desarrollo).

Ahora bien, Loreto Cox (investigadora del CEP), plantea que existiría una relación directa respecto de la tasa de titulación y la incorporación al mercado laboral, por tanto, allí radica la importancia de la generación de distintos mecanismos e instancias de apoyo:

"(...) la calidad depende del tipo de instituciones y de los objetivos que el tipo de institución se imponga, entonces, creo que para las instituciones más complejas, por supuesto que es importante la investigación, programas de doctorado, etc., pero para la gran mayoría de las instituciones, que son instituciones que están mucho más enfocadas en el mundo del trabajo, creo que la calidad, es fundamental, se mide en gran medida por la facilidad que tienen los egresados para incorporarse al mercado laboral en áreas relacionadas a sus estudios, de forma rápida y mejorando sus oportunidades laborales, respecto de su situación si no hubiesen ido a esa educación superior. Otro aspecto importante de la calidad, es la deserción, creo que si una institución acepta estudiantes, tiene que jugársela por sacarlos y darles el apoyo correspondiente para que puedan terminar sus estudios" (Loreto Cox, Investigadora del Centro de Estudios Públicos de la Universidad de Chile).

Por otro lado, Lameitre sostiene que el presupuesto y/o financiamiento de las instituciones condiciona la calidad de la institución; por tanto, se establece una relación directa entre esta y los recursos para su desarrollo:

"No, perdón, a ver (...) no te dicen –a ver- “usted tiene cien, va a tener una calidad A y si tiene cincuenta, va a tener una calidad B y si tiene veinticinco, va a tener una calidad C” no hay una relación así, pero en la práctica sí la hay, porque contratar profesores cuesta plata, eh, que esos profesores no sólo hagan clases, sino que investiguen cuesta más plata, tener buenos equipos de análisis, de tener buenos sistemas de información significa recursos nuevamente, o sea, las universidades como cualquier empresa o cualquier iniciativa social, funciona de acuerdo a la plata que tienen, al presupuesto, si tú tienes un presupuesto de cien, que de repente te dicen “ah pero ahora como hay gratuidad, sólo va a tener un presupuesto de ochenta”, empiezas a cortar cosas y es lo que están haciendo las universidades; están desmantelando equipos de investigación, están desmantelando equipos

docentes, están contratando profesores por hora con contratos de cuatro meses por semestre y después los dejan botados, eh, están dejando de invertir en, en laboratorios, en distintos equipos y cosas (...) y el argumento de que "ah es que entonces van, lo que se está haciendo es impidiendo que tengan lucro", es un argumento falso, si la gran mayoría de las universidades e instituciones en Chile no tienen fines de lucro, entonces bajarles los recursos sin una compensación, una compensación que podría haberse pensado de alguna forma, o a lo mejor no una compensación, sino que decir "bueno sí, vamos a recibir menos por aranceles, pero entonces definamos donde van a estar los fondos basales, dónde van a estar los temas, los concursos de mediano-largo plazo, dónde van a estar las otras fuentes de financiamiento", que eso habría sido una cosa más razonable, nunca se discutió eso" (María José Lameitre, Directora Ejecutiva Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile).

Ahora bien, para la representante de la CNA resulta complejo el establecimiento de estándares; es por esto que se restringe al nivel de logro y la necesidad de mejora continua:

"(...) la definición de esos parámetros para entender el nivel de logro y poder aplicar un estándar resulta complejo, pero también hace que en el fondo, por un lado se acote el concepto, que antes era muy amplio, el concepto de calidad se restrinja, pero por otro lado, frente a la opinión pública y en esta idea que yo creo que es en la estamos presentes en la nueva ley que es la garantía de calidad, no así la mejora continua de la educación, sino que la garantía de la calidad (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Por otro lado, Zapata sostiene que es preciso dar una mirada a aquello que ocurre con las agencias internacionales, las cuales definen con claridad los estándares y criterios aplicados para la educación, en cambio, en la ley se entregan orientaciones muy generales:

"Deja decirte una situación, cuando uno ve hoy día, eh –y esto siempre lo he estado mirando digamos- cómo las agencias internacionales de mayor prestigio están definiendo sus estándares o criterios más bien, porque rara vez uno encuentra estándares así como los que estamos hablando de la ley, eh, son documentos de media página, una página, esos son [risas] son unas orientaciones muy generales, muy generales sobre lo que se espera y la orientación y el tipo de [pausa] no es lo que está sugiriendo la ley desde el punto de vista de ir fijando un set de

estándares, indicadores relativos a todo, o sea, tení investigación, extensión, no es eso, no es eso" (Gonzalo Zapata, Investigador Centro de Estudios de Políticas Y Prácticas en Educación).

Ahora bien, respecto de la calidad, es preciso abordar los cambios incorporados en la Ley a propósito de su **aseguramiento**. Inicialmente se hace referencia a los cambios generados vistos de manera crítica, puesto que fueron realizados en último momento y a la generación de una nueva institucionalidad que limita la autonomía, para posteriormente, sostener que se relaciona con la idea de asignación de recursos, el establecimiento de estándares para el desarrollo del país y el control ligado a la acreditación.

En términos generales, una visión más crítica levantada por el investigador Gonzalo Zapata respecto de dichos cambios realizados en el último momento, dan cuenta de la poca reflexión que existe al respecto:

"(...) el capítulo sobre aseguramiento de la calidad en la nueva ley y cómo se ajusta y cuáles son los cambios, muchos de los cuales fueron a última hora y yo creo que tiene poca, poca claridad respecto de a dónde se apunta y qué tipo de objetivos de política se persiguen, por lo demás yo creo que fueron fruto de una negociación muy aventurada, muy apresurada, muy poco reflexionada, muy eh, que no se sigue además de lo que fue la discusión (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación).

En esta línea, María José Lameitre sostiene que en la ley se hace muy poca referencia al aseguramiento de la calidad, se crea una nueva institucionalidad que puede interferir en la autonomía de las instituciones:

"El tema de aseguramiento de la calidad, mi impresión es que la ley dice mucho menos de lo que podría haber dicho –lo cual es bueno- sin embargo, tanto la Subsecretaría como la Superintendencia que crean la ley, son organismos que pueden interferir muy seriamente en la autonomía de las instituciones (...)" (María José Lameitre, Directora Ejecutiva Centro Interuniversitario de Desarrollo Chile).

Dota a la institución para que se encargue de asegurar la calidad, pero en términos de la política, se encuentra un poco deficiente. Así, Nicole Droguett, plantea que:

"(...) dimensión de autorregulación o aseguramiento de la calidad –no recuerdo como se llama- que eso también es algo que, eh, eh (...) por que en el fondo lo que hace es relevar la dimensión propia que dota de

mecanismo a la institución de, para asegurar calidad, y el hecho de que la vinculación con el medio se transforma en una dimensión obligatoria, también tiene un impacto en calidad porque finalmente lo que estamos diciendo "que toda universidad tiene que hacer vinculación con el medio" que es más que extensión, eh, ¡ah! bueno y respecto a los indicadores eso yo te podría decir, o sea, a nivel de institución, a niveles institucionales, de la acreditación institucional están las condiciones más estructurales que te menciono y sobre todo las políticas, ya, las políticas y la aplicación de esas políticas y los resultados de esas políticas, y a nivel de carrera también están estas condiciones que son como el soporte, pero tenemos toda la parte de currículo y que en el fondo tienen que ver con la parte de formación, ahora que está un poquito cojo ahí todavía; dimensiones como resultados de aprendizaje que todavía no logran ser identificadas con claridad para ser evaluados a nivel de la acreditación y tampoco aparecen en la ley con tanta claridad" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Además, para Zapata, existe una relación directa entre calidad y recursos; por tanto, el aseguramiento se encuentra en la línea de la regulación:

"Y en el aseguramiento de la calidad, el tema de la probidad que también es un tema cierto, el tema del resguardo a los recursos públicos también es un tema que está vinculado a lo público como tal y hay un mayor de regulación (...)" (Gonzalo Zapata, Investigador del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación).

Por otro lado, Jaime Vatter sostiene que se levantan estándares que son necesarios y que van mucho más allá de las propias universidades, en este caso, para el desarrollo del país:

"(...) por el lado de aseguramiento de la calidad se le hacen muchas exigencias a las instituciones en general, porque esto va mucho más allá de las universidades no es cierto, lo cual está bien porque hay que elevar el estándar y hay que, que, que dar saltos de calidad y eso es necesario para el desarrollo del país, está todo bien (...)" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

La noción de aseguramiento tiene que ver con el control y la acreditación; por tanto, se ubica en la línea de poder mejorar los procesos en los cuales participan las instituciones. Para la representante de la CNA, esto sin duda pone una alerta respecto de lo que se debe hacer:

"(...) aseguramiento de la calidad de sistema, eh, el licenciamiento que tiene que ver más con control de calidad también es un mecanismo, la acreditación en realidad es un componente que debería hacer que las instituciones mejoren lo que están haciendo, lo que pasa es que hoy día se sigue pensando que se lleva el peso y la carga del aseguramiento de la calidad completo, cuando la acreditación es básicamente una certificación que tiene ese objetivo; promover y asegurar calidad y mejora la calidad de las instituciones, pero también ponerlas alertas cierto, en aquellas instituciones que están en malas condiciones, ahora hasta aquí vienen y hace que se a mucho más rudo la no acreditación, vamos a ver qué pasa ahí porque tenemos dos, dos caminos, ¿cierto?, uno: que en el fondo empecemos a regular el mercado a través de la no acreditación y la no acreditación de las carreras también y el cierre de algunas, pero la otra opción –que también hay que tener harto ojo- es que en el fondo todo acredite que también es un riesgo tremendo, tremendo, porque en el fondo no acreditarlas significa literalmente matarlas (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

Lameitre considera que la acreditación se ha establecido durante mucho tiempo y se requieren de transformaciones que estén en la línea del aseguramiento de la calidad y que, por tanto, se haga cargo de las trayectorias:

"Yo creo que el sistema (...) a ver, América Latina tiene un sistema, sistemas de aseguramiento de la calidad desde hace más de 25 años, es la región que donde lleva más tiempo después de Estados Unidos, así que hemos hecho de todo; cosas buenas, cosas malas y yo creo que estamos en una situación en que si no pensamos un aseguramiento de la calidad que se haga cargo de esa trayectoria, eh, no va a funcionar" (María José Lameitre, Directora Ejecutiva de Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile).

Se sostiene, que es clave el establecimiento de estándares y criterios, y que estos, deben ser medibles y evaluados constantemente. Además, se hace énfasis en la necesidad de incorporar una mirada global que permita comprender la complejidad de la institucionalidad en su conjunto.

Miradas sobre lo público

En este último apartado, se aborda la noción de lo público, la cual ha sido puesta en discusión en distintas oportunidades, dado que ha sido transformada. En esta línea, se plantea que ha sido relacionada con la naturaleza del sostenedor, al desarrollo de investigación, el acceso, el nivel de regulación de lo privado, lo cual resulta complejo, dado la incorporación del mercado (Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L., Ramírez, P., 2017). Ahora

bien, no es posible establecer distinciones entre lo público y lo privado, si se evade la discusión al respecto dejando de lado la idea de derechos y obligaciones del Estado (Iazetta, O., 2007).

La investigadora Loreto Cox advierte acerca que la noción de lo público que está en la Ley, aparece más bien en su sentido declarativo que sustancial:

"No sé, a mi me parece que la cosa de lo público que está en la declaración de la ley, es más bien declarativa y tiene poca sustancia en este contexto" (Loreto Cox, Investigadora del Centro de Estudios Públicos de la Universidad de Chile).

Uno de los puntos importantes involucrados en la cuestión de lo público y relevado por Vatter, es sin dudas aquello que se vincula con la regulación, más allá de la provisión; es decir, se supera esta discusión entre aquello que es provisto por el Estado o el mercado:

"(...) en ese sentido todos; privados y públicos cumplimos un rol público porque (...) porque finalmente estamos entregando un servicio que, que tiene características bien particulares, porque servicio que (...) la calidad que es lo que estamos tratando aquí de certificar no es cierto (...), hay mucha discusión no es cierto, de que los bienes públicos sólo pueden ser provisto por instituciones públicas, entonces no, no, no es, no es como lo veo yo y como lo ve mucha gente y finalmente como prevaleció en la ley digamos, o sea, pueden ser provisto bienes públicos por instituciones privadas, así quedo y no solamente en educación sino que también uno lo ve en otros sectores de la economía, entonces, pero es un bien público (...), lo público en este contexto se vincula a la regulación, que no necesariamente es así en todo sentido, no termina de tener una concepción clara respecto de lo que va a entender por lo público, si va a entender que la educación superior en el marco de lo público es un sistema regulado con autonomía para ejercer cierta investigación, docencia, extensión y vinculación con el medio, o es un mercado autónomo, libre y más desregulado, no lo termina de resolver en términos estructurales y menos en términos de gobernanza; las universidades hoy día siguen pudiendo tener la estructura que quieran en términos de gobierno universitario, tampoco, tampoco lo tiene claro, está este tema de las juntas directivas, en los estatutos siguen estando eh, un poco obsoletos, pero bueno" (Jaime Vatter, Presidente de la Corporación de Universidades Privadas y Rector de la Universidad Santo Tomás).

En cuanto a la regulación de lo privado, en palabras de Nicole Droguett aporta al fortalecimiento del sistema, considerado que no es posible asumir que algo es público sólo porque es provisto por el Estado. En el contexto neoliberal dicha frontera se difumina (Atria, F., 2014).

"(...) particularmente de lo público ah, siempre y es más, siempre ha estado más vinculada a la regulación del sistema del mercado privado y te estoy hablando del mercado privado que ha operado tanto en universidades públicas como en universidades privadas, porque acá ha habido universidades públicas que han, eh, hecho (...) han implementado programas de formación para digamos hacer caja básicamente ya, en procesos de... entonces, pero siempre la acreditación está más puesta allí ya, yo creo que es algo que también falta fortalecer, cómo desde la acreditación se fortalece lo público en tanto lo que se esperaría de una universidad ya, y fortalecer lo público tiene hartas repercusiones (...)" (Nicole Droguett, Encargada de Análisis de Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación).

En relación a lo anterior, Ariel Ramos plantea respecto de la naturaleza del sostenedor, el desarrollo de investigación y vinculación con el medio, se hace referencia al rol de las instituciones, el cual deben estar directamente relacionado con las necesidades y desarrollo del país. En esta línea, sería preciso redefinir la frontera entre lo público y lo privado (Bentancur, N., 2008).

"O sea, que desde lo público, y de hecho también fue como parte del debate, si las universidades públicas, es como por la naturaleza de su sostenedor o es como por su vinculación o en la investigación que realiza, es como el argumento que tenían las instituciones del G9 para decir "nosotros , si bien es cierto, no somos instituciones estatales, si cumplimos un rol público porque aportamos con el desarrollo del país y todo", desde esa lógico yo creo que , o sea, vamos más ligados al financiamiento que establece en términos de la gratuidad y aquellas instituciones con este rol público o que sean instituciones privadas sin tener fin de lucro, es que se establece una distinción clara (...)" (Ariel Ramos, Investigador Educación 2020).

Esto forma parte de una discusión conceptual, si el investigador anterior – Ariel Ramos- hacía alusión a la relación de la universidad con el desarrollo nacional, otro investigador -Jaime de la Cruz- marca las relaciones con el bien público por antonomasia que brinda la universidad (acceso al conocimiento) y con ello, también con el acceso al sistema, preguntándose como otra entrevistada sobre las barreras:

"Y respecto, de lo público, es una discusión, también, conceptual, o sea, qué entendemos por una universidad pública, ¿no?, tiene que ver con la gratuidad, tiene que ver con el financiamiento, tiene que ver con la propiedad o tiene que ver, más bien, con el tipo de bienes que genera, yo creo que la respuesta es mixta, por una parte tiene que ver con el tipo de bienes que produce, que son bienes públicos como es el conocimiento, y tiene que ver, de alguna manera, con la capacidad o las barreras de entrada a su acceso (...)" (Jaime de la Cruz, Investigador Universidad del Desarrollo).

Hay una visión común acerca que no existe una noción clara respecto de lo público, esto porque el sistema no permite establecer distinciones entre lo privado o lo público, eso a propósito de la incorporación de mercado (Atria, F., 2014). La pregunta es si la "irrelevancia" de esa distinción dada la lógica del sistema (como dice la entrevistada) opera a favor o no de concepciones amplias que favorezcan lo público, enmarcado en políticas proderechos a la educación superior o de considerar -como diría Bentancur (2008)- "bienes sociales" que deben ser garantizados. Falabella, sostiene que:

"Creo que no hay una concepción de lo público, a ver deja pensar (...) ehm, porque te pueden inventar un concepto de lo público, pero en realidad en la práctica (...) en la práctica no hay distinción, sería, sería falso decir que hay una concepción de lo público (...) que lo público es dueño del Estado, pero yo creo que ni tiene discurso al respecto la ley, o sea, no sé, habría que revisarlo, pero no, pero no (...) después vino la discusión de lo público y lo privado, pero al principio no importa si eres público o privado, o sea, es una categoría no impor (...) no relevante si eres público o privado que es parte de la misma lógica del sistema" (Alejandra Falabella, Directora Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Universidad Alberto Hurtado).

En términos concretos, es una discusión que se evade, en lo que se avanza es el comprender que la educación es un derecho, es decir, provisto por el Estado o la sociedad civil (Bentancur, N., 2008). Pero la reforma en sí, no da cuenta de un cambio de paradigma en esta línea. Los representantes estudiantiles -como en su momento representante de la FECH y hoy en día diputada Camila Rojas- son los que claramente expresan esta cuestión:

"La discusión sobre lo público, es una discusión que generalmente se evade, porque sobre todo hay una decisión ideológica, respecto de qué se considera o no público. En ese sentido, en la discusión de la reforma a la educación superior, no se avanza suficiente en zanjar aquella, aquella situación; y en lo que sí, de alguna manera se avanza es en

entender la educación como un derecho, eso queda explícito, queda zanjado, ahora bien, la implementación, y cómo se diseñó la política, en el fondo, y está reforma, , tiene que dar cuenta aún de que exista ese cambio de paradigma, pero, al menos en el discurso si estuvo muy presente" (Camila Rojas, Diputada de la República de Chile y Presidenta de la FECH año 2016).

Respecto de lo público, si bien no se da cuenta de un cambio de paradigma, es posible observar un giro en torno a la necesidad de debatir al respecto, esto a pesar de lo dificultoso que resulta, dada la ambigüedad que existe en términos de la normativa. Aún así, la discusión se sigue presentando en términos de una oposición "lo público" o "lo privado", "bien social" o "bien de mercado", dejando de lado aquello que se refiere al rol del Estado como mediador y regulador en el mercado (Bentancur, N., 2008).

CAPÍTULO 4

PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la revisión del contexto en el cual se han generados los cambios en materia de educación, es posible comprender la importancia de la necesidad de una reforma -hoy constituida en ley- y que es, sin dudas, un avance en esta materia, a pesar de que no implica un cambio de paradigma. Además, se produce una apertura a discutir estos temas referidos a la acreditación, calidad o lo público, e incorporar la mirada de distintos actores, más allá del ámbito legislativo.

Primeramente, se plantea la necesidad de establecer criterios y estándares claros que den cuenta de la diversidad del sistema, que se ubiquen en la línea de la promoción del conocimiento, la investigación y la innovación y que, a su vez, pongan en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes.

En términos de calidad, se establece y se pone atención -tanto en la ley 20.219 del año 2006 como en la actual ley 21.09- en los procesos de acreditación, y por tanto, en la evaluación interna y externa de las instituciones. Desde allí, se observan aquellas dimensiones referidas a docencia y resultados del proceso de formación (estrechamente ligada al modelo formativo), gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad (orientado hacia el mejoramiento continuo), vinculación con el medio (relación directa con las necesidades del país) y finalmente, la investigación, creación y/o innovación. (Ministerio de Educación, 2018, 2006). Advertimos que no se incluyen criterios relativos al gobierno institucional con sentido participativo y democrático en la definición de gestión estratégica.

Ahora bien, respecto de los principales cambios que, incorpora la Ley 21.091, se refieren al tipo de acreditación, ahora vista de manera integral, puesto que se evalúa a la institucionalidad en su globalidad (carreras de pre y post grado, programas, sedes y sus respectivas modalidades), esto está en la dirección de evitar ciertas situaciones que, de una u otra forma, daban cuenta de una descoordinación, como lo es la acreditación de carreras en universidades que están en proceso de cierre o que no cumplen los estándares, y por tanto, no obtienen la acreditación. Además, se pasa de la lógica de: “acredita” (con la asignación de sus respectivos años) o “no acredita” (y puede apelar), al establecimiento de categorías de acreditación, tales como “excelencia” (6 o 7, sujeta a la dimensión de desarrollo de investigación, creación e innovación),

"avanzada" (4 o 5 años), y "básica" (3 años, las cuales estarán bajo la mira de la comisión, y deberán participar de un proceso de acompañamiento).

Otro de los cambios en materia de acreditación, se refieren a la eliminación de las agencias privadas, en su mayoría sociedades anónimas que no sólo lucran, sino que además generan situaciones complejas en las que se evidencian problemas en el proceso, dado que en su momento acreditaron instituciones que presentaban una serie de inconsistencias y que, eventualmente, fueron cerradas.

Por otro lado, como hemos señalado, desde el año 1999 se ha puesto atención en la necesidad de garantizar la calidad del sistema de educación superior a través de la creación de distintos organismos encargados de la evaluación y de entregar orientaciones y/o lineamientos respecto de cómo mejorar. Esto da cuenta de la necesidad de regulación, que es recogida por el movimiento estudiantil y que termina siendo incorporada en la reforma, que constituyen el corpus de la Ley N° 21.091.

Por tanto, se genera un marco orientador, que incorpora la generación de una institucionalidad, que en coordinación con otros organismos promueven el establecimiento de mínimos para el funcionamiento de universidades, institutos y centros de formación técnica, considerando la diversidad que existe hoy en día, tanto en términos de los estudiantes que acceden, programas, modalidades, entre otros.

Ahora bien, otro de los aspectos a considerar es la relación con la necesidad de incluir el proyecto institucional, a través de la vinculación con el medio y el desarrollo de investigación, el abordaje de los requerimientos y/o las problemáticas a nivel país. Esto no se condiciona en ningún caso con la asignación de recursos para su promoción; muy por el contrario, al estar sujeto a la gratuidad y/o el crédito con aval del Estado y en el caso particular de las universidades Estatales, al Aporte Fiscal Directo (AFI), por lo que son escasas las posibilidades de cumplir con los requisitos mínimos y se reproducen, por tanto, lógicas perversas de competición para la obtención de financiamiento.

En esta línea y como hemos sostenido anteriormente, se abordó la noción de calidad y acreditación, enmarcada dentro de la política pública, para posteriormente reflexionar en torno al rol del Estado y "lo público" en educación, tanto en términos teóricos-conceptuales como en su dimensión legislativa y a través de los discursos de los y las entrevistados.

Respecto de calidad, como hemos señalado, resulta clave la definición de estándares y criterios, medibles, así como las incorporaciones de aquello que se refiere a los contextos de las instituciones, más allá de la asignación de recursos, esto para poder comprender su desarrollo. Además, desde la perspectiva de los entrevistados, se añade la necesidad de considerar la tasa de titulación e incorporación en el mercado laboral, la promoción de la investigación, la vinculación con el medio, entre otros.

Dicha noción se relaciona directamente con la necesidad de promover mecanismos para el aseguramiento de la calidad, garantizado en la normativa y que, a su vez, se relacionan directamente con la asignación de recursos (gratuidad y crédito con aval del Estado), allí radica la importancia de la acreditación y de los procesos de evaluación (externa e interna), vistos como mecanismos de regulación. A su vez, en términos generales, contribuyen en el proceso de la toma de decisiones, el monitoreo y el mejoramiento continuo, desde donde se establece la importancia de la planificación institucional.

En esta línea, la acreditación es comprendida como un proceso de carácter transversal, desde donde se distinguen niveles y se entrega una certificación (como garante de calidad y distinción respecto de quienes no cumplen los mínimos). Su impacto, se visualiza a la hora de entregar una autorización para el funcionamiento de las instituciones, la homogeneización del sistema de educación y la legitimación de las instituciones privadas, esto configura, de una u otra forma, el funcionamiento, la clasificación y la entrega de recursos a las distintas instituciones.

Por tanto, existe una relación directa entre acreditación y calidad, en términos de su aseguramiento a través del establecimiento de criterios y estándares, y eso, de algún u otro modo, determina la entrega de recursos y, por tanto, condiciona el desarrollo de una institución. Más allá, de si el proyecto educativo en términos declarativos es coherente con las necesidades del país, lo relevante es cómo se proyecta y sustenta en el tiempo; allí radica la diversidad del sistema.

Ahora bien, respecto del rol del Estado, como hemos señalado, como consecuencia del proceso vivido en el marco de la dictadura cívico-militar, se producen transformaciones que conllevan a su retiro, hecho que posibilita el ingreso del mercado. Por tanto, adquiere un rol de mediador y regulador, para posteriormente convertirse en un Estado garante de los servicios básicos.

De allí la importancia del desarrollo de políticas públicas, principalmente en educación, puesto que se produce, como sostiene Nicolás Bentancur (2008), una fuerte privatización a través de la creación de instituciones privadas y del crédito para estudiar, mayor focalización (se reduce el aporte estatal) y descentralización (se delega al mercado la responsabilidad de garantizar la educación).

Más allá de lo planteado por los distintos actores, partícipes tanto de las discusiones como de la generación de la ley, es preciso robustecer el rol del Estado, puesto que más allá del gobierno de turno, debe existir una noción clara respecto del para qué de la educación en concordancia con las necesidades y/o el desarrollo del país. Puesto que, más allá de garantizar el acceso y/o permanencia de los (as) estudiantes, es preciso establecer la noción de derecho social, garantizado, más allá de la presencia del mercado. La política pública no sólo debe ir orientada a la entrega de recursos, sino que debe ubicarse en la reflexión respecto del sistema y sus objetivos.

Esto, nos lleva a reflexionar sobre "lo público" en educación, puesto que, al producirse dicho proceso de privatización, se vuelve complejo entregar una definición clara respecto de dicha noción, considerando que la frontera con lo privado se vuelve difusa y que la incorporación del mercado modifica, de una u otra forma, como serán comprendidas las instituciones.

Lo anterior, ha sido puesto en discusión desde el año 2011 por el movimiento estudiantil y se ha visto reflejado en las sesiones parlamentarias cuando se ingresa el proyecto de reforma a la educación superior, pero ha quedado fuera de la ley. En esta línea, se plantea que debe ser comprendida como un bien social que puede ser provisto tanto por Estado como por el mercado, y allí, radica la importancia de su regulación, a través de la acreditación.

Por otro lado, ha sido comprendida desde el cumplimiento y/o generación de diversas funciones, referidas a garantizar el acceso, y agregaría, permanencia de estudiantes en la educación superior; al desarrollo de investigación vinculada a las necesidades del país; a la generación de mecanismos que posibilitan la transparencia en términos de información; en su sentido más amplio a lo estatal; y finalmente, como diferenciador de lo privado, esto considerando que desde los años '90, se produjo una fuerte expansión, que ha imposibilitado establecer distinciones en materia educativa, más allá de su provisión.

En esta línea, qué o cómo comprendemos lo público aún resulta sumamente complejo de definir, a pesar de haber sido uno de los ejes fundamentales de la movilización estudiantil, donde se ponen a la palestra los

efectos del mercado en la configuración de lo estatal, que de una u otra forma se vieron incorporados en la discusión de la reforma, pero no se ven reflejado en la ley, esto por la incidencia de sectores de derecha.

Lo anterior, a mi juicio es clave, puesto que comprender la noción de lo público, implica pensar en términos del desarrollo del país, puesto que como ha sido pensado el sistema de educación, todo se relaciona con el financiamiento y/o asignación de recursos, por tanto, y desde allí, debe existir coherencia entre la misión/visión de la institución, en términos de su aporte y vinculación con las problemáticas/necesidades levantadas desde la sociedad.

Ahora bien, quisiera relevar la participación y el rol que cumple el movimiento estudiantil, particularmente el del año 2006 y el del año 2011, puesto que ponen en la agenda educativa, la necesidad de repensar la educación en su sentido más amplio y promueven a través de las discusiones un cambio de paradigma que implica pensar a la educación como un derecho. A su vez, ponen en cuestión el modelo de acreditación, desde donde se instalan lógicas de competencia y lucro al interior de las instituciones, haciendo énfasis en la calidad y lo público, por supuesto en relación al desarrollo del país.

En relación con lo anterior, es preciso señalar que la lucha de los estudiantes posibilita la consagración de este como actor político clave en el sistema universitario (retomando las tradiciones de movilización de los años '60 en el país).

Por otro lado, tal y como han sostenido quienes fueron entrevistados (as), aun es incierto el impacto de la ley, en materia de los cambios incorporados tanto sobre institucionalidad como respecto del nuevo modelo de acreditación, dado que si bien se promulgó recientemente, el país se encuentra bajo el mandato de la coalición de derecha, la cual ha modificado sustantivamente la asignación de recursos y ha plantado, en distintas instancias, lo poco relevante que resulta avanzar en materia de educación superior, hecho por el cual aun no entra en régimen. En este sentido, considero pertinente y sumamente interesante, ver la posibilidad de profundizar esta línea de investigación una vez entren en vigencia dichas transformaciones, esto para analizar y comprender el efecto que puede tener en las instituciones, en términos de su desarrollo, así como en el sistema de acreditación.

Finalmente, respecto de los desafíos, como hemos señalado, se ubican en la esfera de la transición que se debe realizar a propósito de los cambios incorporados en materia de acreditación, cómo se llevaran a cabo y cuál será el

impacto que tendrá su implementación en las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, puesto que son a las que más se les exige en términos de vinculación con el medio y desarrollo de investigación.

Además, es preciso abordar lo que pasará con aquellas instituciones que, al obtener el mínimo de años, no han podido avanzar en términos de lo que se requiere y finalmente, no han obtenido la acreditación o derechamente no la han obtenido, deben iniciar el proceso de cierre, por lo que nos preguntamos cómo se llevará a cabo, cómo esto impactará a estudiantes y docentes. Esto más, allá de que, de alguna u otra forma se producirá una especie de "limpieza" del sistema, no se ha establecido cómo se llevará el proceso de acompañamiento para este momento tan complejo ni se ha considera la posibilidad de una eventual "elitización" institucional, puesto que quedarán las que tengan más recursos para llevar a cabo las exigencias establecidas.

Por otro lado, una de las dimensiones que aparece a modo de hallazgo, dice relación con la articulación del sistema, es necesario establecer una relación entre lo técnico y lo profesional, esto dado que están pensados de manera aislada, lo cual genera una saturación en algunas áreas. Por otro, posibilitar que la movilidad de los estudiantes sea de manera más fluida, considerando que cuando alguien se debe cambiar de institución, no sólo arrastra una deuda, sino que en muchos casos sus conocimientos son invalidados y debe comenzar a estudiar una carrera de pregrado desde cero. Este último punto considero relevante de ser abordado, puesto que, en la actualidad, lo técnico y la movilidad son temas que se encuentran en la discusión, sobre todo en términos que se pone en entredicho su calidad.

Ahora bien, consideró que, si bien se ha avanzado en materia de regulación y que se ha tratado de esclarecer cuáles son los criterios y/o estándares que determinarán el desarrollo de las instituciones de educación superior, aún se sigue relacionando la acreditación -y por tanto, la calidad de una institución-, a la entrega de recursos. Hecho que, imposibilita la apertura de la discusión en términos de la coherencia entre el sistema de educación superior y su relación con el desarrollo y/o avances en el país en términos productivos o la posibilidad de cambiar derechamente el paradigma establecido, desde donde se concibe a la educación como un bien de consumo y no como un derecho social.

Referencias bibliográficas:

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, M. (2001). La evaluación institucional de las universidades. Tendencias y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II-III, (93), pp. 23-34
- Ander Egg, E. (1995): *Técnicas de investigación social*. Argentina, Editorial Lumen.
- Alcántara, A. (2012). Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior. B. Lerner, R. Uvalle y R. Moreno (coords.), *Gobernabilidad y gobernanza en los albores del Siglo XXI y reflexiones sobre el México contemporáneo*, Toluca, México, UNAM-IIS/IAP AC, pp. 163- 191.
- Alcántara, A. y Marín, V. (2013). Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, (10), pp. 93-112.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la educación superior*, 43(172), pp. 57-77. Recuperado en 12 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400004&lng=es&tlng=pt.
- Araujo, S. y Trotta, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: Configuración compleja en la institucionalización de la política. *Archivos de Ciencia de la Educación*, 4a. época, vol. 5, (5), pp. 83-97.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En: Krostsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Eds). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (pp.69-94). Buenos Aires, Argentina: Pringles.
- Arroyo, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología, UNLP en *Memoria Académica*. La Plata: FAHCE-UNLP. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1684/ev.1684.pdf
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: LOM.

- Bantacur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Recuperado de <http://www.bib.ufro.cl/portav3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>
- Brunner, J. (2009). *Educación Superior en Chile, Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Brunner J. (2009). "Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local" en *Estudios Pedagógicos XXXV* N° 2: 203-230. Universidad Austral de Chile.
- Brunner, J. (2015). Un análisis de política de la política educacional. *Debate Universitaria*, 3, (6), pp. 7-15.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos, XL*, (1): 41-60.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (UAH). (2013). Universidades chilenas: regulación e institucionalidad. *En actas del Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena*. (pp.1-8). Santiago. Casa Central de la Universidad Católica.
- Comisión Nacional de Educación (2018). Índice Educación superior. Santiago de Chile: Matrícula Sistema de Educación Superior. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Comisión Nacional de Educación (2017). Índices. Tendencias educación superior. Comisión Nacional de Educación: Santiago de Chile.
- Cárdenas, J. C. (1978). La universidad de los disidentes. *Revista Análisis*, (9), 2-3.
- Camou, A. (2007). Los "juegos" de la evaluación universitaria en Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. En: Krostsch, P., Camou,

- A. y Prati, M. (Eds). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (pp.29-68). Buenos Aire, Argentina: Pringles.
- Corengia, A. (2005). *Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1991-1995)*. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Clasing, P. y Zapata, G. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Cuadernos de Investigación* N°4, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 16, (3), pp. 631-653
- Devés, R., González, P., León, J. y Sisto, V. (2016). Seminario Reforma en Educación Superior: Reflexiones desde la Academia. (S/N). Santiago: Centro de Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.
- Duarte, Y. (2016). *El ciclo de las políticas de evaluación y acreditación universitaria en Argentina: Análisis de las producciones del campo de estudios sobre la educación superior*. Tesis de grado. *Memoria Académica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1305/te.1305.pdf>
- Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 6 (9), pp.74-90.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Argentina: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una agenda. *Revista Debates Universitarios*, 1, (1), pp. 1-29.
- Ferrado, M., Ibañez, J. & Alvira, F. (2003) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Alianza.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de política pública. Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona, España: Editorial Siglo XXI.

- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35): 1-17.
- Cárdenas, J. (2017). Las redes de la elite académica de la Sociología. *Revista Española de Sociología (RES)*, 26 (1), pp. 69-84.
- Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. *Calidad en la Educación*, N.º 36, pp. 187-217.
- Guerrini, V., Pérez, C. y Jeppesen, C. (2003). Evaluación integral de procesos en la acreditación de grado. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [s.l.], v. 8, n. 2, pp. 113-129.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*, (28): 248-276.
- Gil, J., Morales, M., y Basantes, J. (2014). Una aproximación a la calidad universitaria a partir de los procesos de evaluación y acreditación. *Universidad y Sociedad*, 7 (1). pp. 17-21. Recuperado en 12 de Julio de 2017 de: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/182>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Gram Hi. Educación.
- Iazetta, O. (2007). La educación superior ¿bien social o bien público? en Maquina, M. y Soprano, G. (Eds). *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, (pp.25-36). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Instituto de asuntos públicos. (2006). *Políticas sociales: conceptos y diseño. Marco de referencia*. Chile.
- Jobert, B. (2004). *Estado, sociedad y políticas públicas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: Análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad en la Educación*, (33): pp. 303-316. Chile.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Quilmes: UNQui. Caps.1 y 3.

- Laheras, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Breviarios, Fondos de Cultura Económica: Chile.
- Landoni, P. y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Calidad en la Educación*, (25): 263-282.
- López, F. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 21 (1), 13-32, Recuperado en 12 de Julio de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00013.pdf>
- Marano, M. (2007). *De eso no se habla: La apertura de sedes universitarias: políticas académicas y lógicas de mercado en la actual expansión universitaria argentina: El caso de la UNLP*. Tesis de posgrado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1613/te.1613.pdf>
- Minte, A., & López, D. (2018). Modelo de respuesta a la acreditación institucional. La experiencia de la Universidad de Los Lagos. *Calidad en la Educación*, (31), 146-165. Chile.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morosini, M. y Carvalho, N. (2016). Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 21(3), 821-836, Recuperado en 12 de Julio de 2017 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300821&lang=pt
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior. Santiago, Chile: Editora e Imprenta Maval. Reubicar, va antes de Mollis
- OCDE. (2008). *Panorama de la educación 2008: Indicadores de la OCDE*.
- Ortí, A. (1998). La entrevista abierta semi directiva; en: Alvira, F., García Ferrando, M., Ibáñez, J. (Eds). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Alianza Editorial, Madrid, España.

- Páez, A. y Kemmerman, M. (2018). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: el caso del CAE*. Chile, Estudios de la Fundación Sol.
- Perrotta, D. (2014). El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5 (5), 68-92, Recuperado en 12 Julio de 2017 de:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34542314/dperrotta_-_RELEC.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499866890&Signature=qaAxtA7%2BEUhTCirtFAYl9XvW9u0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_regionalismo_de_la_educacion_superior.pdf
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Fe y Alegría. Recuperado de:
<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>
- Pumarino, J. y Arriagada, J. (2015). Educación universitaria en Chile; análisis descriptivo e impacto de la desigualdad. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Revista Calidad de la Educación*, (44): 158-196.
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Revista Calidad en la Educación*, (38): 305-333.
- Selltiz, C. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP.
- Scharager, J. y Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Revista Calidad en la Educación*, (32): 16-42.
- Solanas, F. (2011). La Ley de Educación Superior en Argentina y la institucionalización de la acreditación universitaria: de los cuestionamientos a las dificultades del cambio. *Universidades*, N° 51, octubre-diciembre, 2011, pp. 29-42.
- Vizcarra, N., Boza, E. y Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 16, (2), p. 291-316.

- Valenzuela, J., Ramírez, M. y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, (131), pp.42-63.
- Vidal, P., Vidal, M., Vidal, J., Morales, C., Ríos, T., Salazar, L., Ramírez, P. (2017). *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, Vol. 3, (1): pp. 119-139.
- Vela Peón, Fortino, (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en Tarrés, María Luisa (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender*. Porrúa, FLACSO, COLMEX, México. Capítulo: Entrevistas.
- Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Revista Calidad en la Educación*, (31): 192-209.

Fuentes

- Cámara de Diputados de la República de Chile (2016). *Informe de la Comisión de educación acerca del proyecto de ley sobre educación superior*. BOLETÍN N° 10.783-04. 5/06/2016.
- Cámara de Diputados de la República de Chile (2016). Proyecto de Ley de Educación Superior. Chile: Secretaria General de la Presidencia.
- Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Cámara del Senado de la República de Chile (2013). *Proyecto de ley, en primer trámite constitucional, que crea la Agencia Nacional de Acreditación y establece un nuevo sistema de acreditación de las instituciones de educación superior*. (Boletín N°8.774-04). Recuperado de https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9179&prmBoletin=8774-04
- Constitución Política de la República de Chile. (2017). Publicado en el Diario Oficial de 24 de octubre de 1980.

Ley 20.129. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 23 de octubre de 2006.

Ley 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.

Ley 20.529. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 11 de agosto de 2011.

Ley 21.091. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018.